METODOLOGIA DO ENSINO DE TEATRO

Esta obra apresenta as raízes epistemológicas de algumas das principais abordagens brasileiras do teatro na educação e suas implicações pedagógicas, contextualizando-as no âmbito da obrigatoriedade do ensino de artes na educação básica nacional. De maneira clara e objetiva, expõe ao leitor os parâmetros educacionais de uma proposta didática para o ensino de teatro a crianças e pré-adolescentes das séries iniciais (1ª a 4ª série), fundamentada nos pressupostos teórico-práticos do *sistema de jogos teatrais* formulado por Viola Spolin (arte-educadora norte-americana).

O livro constitui referência bibliográfica relevante para profissionais da educação interessados em discutir e resgatar o papel e o espaço das diferentes linguagens artísticas, além de fornecer um guia de atividades que pode ser utilizado em sala de aula e para grupos.

7ª Ed.
ISBN 85-308-0618-2
9 788530 806187

PAPIRUS EDITORA

Ricardo Japiassu

METODOLOGIA DO ENSINO DE TEATRO

PAPIRUS

COLEÇÃO ÁGERE

METODOLOGIA
DO ENSINO
DE TEATRO

VOLTE
42.90
SEMPRE

7ª Edição

RICARDO
JAPIASSU

PAPIRUS EDITORA

METODOLOGIA DO ENSINO DE TEATRO

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

Ágere, termo latino, é fonte primeira de duas palavras de uso corrente em português: agir (que chegou a nós do francês, *agir*) e arte (de *ars*, *artis*).

Assim, escolhemos *Ágere* para denominar uma coleção que busca instigar o debate e desenvolver a crítica tanto no agir educacional, no sentido amplo, relacionado às várias disciplinas que integram o currículo (campo do universo objetivo), quanto no campo da arte, via de expressão privilegiada do universo subjetivo e espelho das culturas e de seu tempo.

RICARDO JAPIASSU

METODOLOGIA DO ENSINO DE TEATRO

PAPIRUS EDITORA

Capa: Fernando Cornacchia
Foto de capa: Rennato Testa
Copidesque: Mônica Saddy Martins
Revisão: Solange Mingorance

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Japiassu, Ricardo Ottoni Vaz
Metodologia do ensino de teatro / Ricardo Ottoni Vaz Japiassu. – Campinas, SP : Papirus, 2001. – (Coleção Ágere)

Bibliografia.
ISBN 85-308-0618-2

1. Ensino – Métodos 2. Teatro – Estudo e ensino 3. Teatro (Ensino fundamental) 4. Teatro na educação I. Título. II. Série.

00-5325 CDD-372.66

Índice para catálogo sistemático:

1. Teatro : Ensino fundamental 372.66

7ª Edição
2008

Proibida a reprodução total ou parcial da obra de acordo com a lei 9.610/98. Editora afiliada à Associação Brasileira dos Direitos Reprográficos (ABDR).

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© M.R. Cornacchia Livraria e Editora Ltda. – Papirus Editora
R. Dr. Gabriel Penteado, 253 – CEP 13041-305 – Vila João Jorge
Fone/fax: (19) 3272-4500 – Campinas – São Paulo – Brasil
E-mail: editora@papirus.com.br – www.papirus.com.br

Agradecimentos
Agradeço à professora doutora Maria Lúcia de S.B. Pupo, orientadora do mestrado, pelos desafios que me foram propostos; à professora Maria das Neves Maurício de Santana, diretora da EEPG Regina Miranda Brant de Carvalho, pelo irrestrito apoio institucional à pesquisa; a Leo Figueredo, estagiário da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, pela sincera dedicação ao projeto, e à coordenação pedagógica, aos professores, funcionários, estudantes e pais dos alunos da turma multisseriada de teatro da EEPG Regina M.B. de Carvalho.

Gostaria de fazer um agradecimento especial a:
Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), Programa Institucional de Capacitação de Docentes e Técnicos (PICDT), Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Pró-reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação (PPG), Departamento de Educação, Letras e Artes, campus X, Teixeira de Freitas, Bahia.
Universidade de São Paulo (USP), Escola de Comunicação e Artes (ECA), Programa de pós-graduação stricto sensu do Departamento de Artes Cênicas (DAC), Faculdade de Educação (Feusp), Laboratório Integrado de Educação e Tecnologia (Liet).

Homenagem póstuma:
Ao professor Valdemiro Japiassu de Almeida, meu pai, e
à professora Maria Isaura Vaz Japiassu, minha mãe.

O teatro pode ser praticado mesmo por quem não é artista, da mesma maneira que o futebol pode ser praticado mesmo por quem não é atleta.

Augusto Boal (1979, p. 44)

SUMÁRIO

PRÓLOGO À 3ª EDIÇÃO 9
INTRODUÇÃO 21
1. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO TEATRO 23
Relações entre teatro e educação 23
Jogo dramático e jogo teatral: Especificidades 24
Teatro e currículo escolar 26
Abordagens pedagógicas do teatro na educação 29
A terapia social da performance de Fred Newman 55
A nova LDB e o ensino do teatro 62
2. O ENSINO DO TEATRO DA 1ª À 4ª SÉRIE 69
Aspectos estruturais das sessões de trabalho com a linguagem teatral 69
A natureza do aprendizado no jogo teatral 87
Planos de aula 92
DETALHAMENTO DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADE 95
CONCLUSÃO 219
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 221
Bibliografia de apoio ao professor 223

PRÓLOGO À 3ª EDIÇÃO

O texto de *Metodologia do ensino de teatro* continua atual. Não me pareceu necessário efetuar nenhuma alteração importante ao longo da exposição das principais abordagens pedagógicas aplicadas ao teatro que podem ser constatadas, no país, na contemporaneidade.

No entanto, de 2000 para cá, um novo caminho para o trabalho educativo com a linguagem cênica tem sido bastante divulgado entre nós: a *terapia social da performance* ou *da atuação*, criada em meados da década de 1970 pelo psicólogo e teatro-educador norte-americano Fred Newman, do *East Side Institute for Short Term Psychotherapy* (Instituto de Psicoterapia de Curta Duração da Costa Leste), sediado em Nova York. Julguei oportuno, nesta terceira edição, expor as características básicas dessa "nova" abordagem pedagógico-terapêutica do teatro, a qual se encontra em rápida expansão no Brasil.

A expressão *metodologia do ensino de teatro* refere-se ao conjunto dos métodos utilizados para o trabalho educativo com o teatro. Trata-se, portanto, de realizar, sob essa consigna, um estudo comparado – e historicizado – dos diferentes caminhos didático-pedagógicos que se apresentam como via para a apropriação do *fazer* teatral e da *apreciação* estética dos enunciados cênicos nos processos educativos, no âmbito da escolarização nacional. É isso o que faço no primeiro capítulo, evidentemente estabelecendo alguns "recortes" no vasto universo metodológico do ensino de teatro ou das práticas pedagógicas com a linguagem teatral.

O leitor observará que deixo de fora, por exemplo, a proposta "francesa" do *Jogo Dramático*, difundida no país inicialmente pela professora Olga Reverbel, do Rio Grande do Sul. Isso porque uma exposição dessa proposta pode ser facilmente encontrada nos diversos livros dessa teatro-educadora[1] e, mais recentemente, também em Santos (2002).

Aos interessados em conhecer mais e melhor essa vertente do trabalho pedagógico com o teatro, sugiro uma consulta ao artigo intitulado "Aspectos metodológicos do trabalho pedagógico com jogos & dramatizações" (Maluf 2005). Além desse material, há uma entrevista de Maria Lúcia Pupo concedida a duas jornalistas (Lorenzetti e Ramiro 2004, pp. 91-104). Caberia ainda sugerir uma consulta aos livros de Jean Pierre Ryngaert em língua portuguesa.[2]

Ficam de fora, também, os métodos ancorados nas razões instrumental, técnica ou profissionalizante – mais usuais nas séries finais do ensino fundamental e nos ensinos médio e superior –, como, por exemplo, (1) o *método sistêmico* de Stanislavsky e seus desdobramentos nacionais – a *análise ativa* de Eugênio Kusnet; e (2) o *método biomecânico* de V.E. Meyerhold, entre outros. O meu objetivo neste livro é unicamente dar notícia das propostas metodológicas para o ensino de teatro que abordam o fazer teatral numa perspectiva *emancipadora* – ou do desenvolvimento cultural do educando –, que são mais "populares" no âmbito da escolarização nacional, particularmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

---

[1] Por exemplo, ver Reverbel (1974, 1979 e 1989).

[2] Ver Ryngaert (1981 e 1998).

Na perspectiva semântica que interessa aqui, o termo *metodologias*, no plural, só teria sentido se buscasse referir exclusivamente o conjunto das técnicas ou dos procedimentos metodológicos empregados no âmbito de um método específico para o ensino de teatro: o *método ludopedagógico*, que se encontra fartamente demonstrado no segundo capítulo do livro. Em outros termos, no segundo capítulo discuto procedimentos metodológicos (técnicas) necessários à implementação do *ensino de teatro por meio de jogos* na escolarização, conforme esse método tem sido praticado, ressignificado e transformado pelos responsáveis pelo ensino das artes cênicas no Brasil, ao longo do processo de transição paradigmática do ensino *modernista* para o ensino *pós-modernista* de teatro.

O ensino modernista de teatro

O *modernismo* no ensino de teatro caracteriza-se basicamente pela ênfase excessiva na *expressividade* (singular e coletiva) dos enunciados cênicos dos alunos – evidentemente associando-a a algum tipo de conhecimento sistematizado (Barbosa 2003, pp. 101-117). O *ensino modernista* coincide, historicamente, com o apogeu do "sujeito econômico", típico da sociedade burguesa.[3] Por essa razão, advogar a *livre expressão* artística na escolarização era – e é – para os professores modernistas, consciente ou inconscientemente, algo como "traduzir" em termos estético-pedagógicos a "defesa" da *livre-iniciativa* do pequeno burguês empreendedor da fase *liberal* do capitalismo, quando o capital ainda não havia se transnacionalizado totalmente nem se concentrado em mãos de poderosas corporações financeiras como ocorre na contemporaneidade (fase neoliberal).

Pode-se dizer que o *modernismo* – como ideologia – é essa *crença inabalável na* ciência *e no* trabalho *como via para a construção de uma*

---

[3] Sobre o "sujeito econômico" (*homo oeconomicus*), consultar Adorno e Horkheimer 2001, p. 66.

sociedade mais justa e menos excludente. Mas, na direção do pensamento modernista, heuristicamente, podem ser destacados dois movimentos contraditórios: (1) o dos que acreditam firmemente no *progresso* por meio do aperfeiçoamento democrático da sociedade burguesa, e (2) em sentido inverso, o daqueles que concebem o *progresso* unicamente possível mediante a superação do capitalismo e da sociedade burguesa. Isso equivale dizer que a *expressividade* ou a *livre expressão* cênica encontrava-se (encontra-se?) fortemente "polarizada" no ensino de teatro: um pólo carregado pela *idiossincrasia* e pela *singularidade* das interpretações e encenações espontâneas dos alunos; o outro, impregnado pela dimensão *coletivista* e *cooperativista* da espetacularidade cênica. Essa valorização da originalidade e da espontaneidade da *expressão* cênica dos alunos (tanto as singulares como as coletivas) acabou por eleger o *fazer teatral* como eixo em torno do qual gravitavam (gravitam?) as intervenções pedagógicas no ensino modernista de teatro. O "espontaneísmo" do fazer teatral – muito comum no ensino de teatro na década de 1970 – seria, portanto, uma corruptela dos fundamentos do trabalho pedagógico modernista com as artes.

O ensino pós-modernista de teatro

O ensino *modernista tardio*, *pós-moderno* ou *pós-modernista* de teatro desenvolve-se a partir da queda do muro de Berlim (1989) e da derrocada do socialismo no Leste europeu (1991).[4] O pensamento pós-moderno materializa-se com a descrença no poder da *ciência* e do *trabalho* para a solução dos problemas culturais, sociais, econômicos e ecológicos que afligem os seres humanos. Trata-se de um posicionamento fundamentalmente crítico, no meu entendimento, porque busca tornar evidentes as contradições internas do atual estágio de "financeirização" do capital, desvelando o seu impacto na constituição da subjetividade dos seres humanos (Chesnais 1997, pp. 19-46); uma *crítica* da *crítica*, uma *metacrítica* – quer dizer, a *crítica* marcada pelo ceticismo explícito quanto às possibilidades de alteração dessa nova ordem mundial (o neoliberalismo) por meio da mobilização coletiva partidária das pessoas e de seus representantes políticos.

---

[4] Evidentemente, as raízes históricas e socioeconômicas da pós-modernidade encontram-se já no século XIX.

O *pós-modernismo*,[5] ao denunciar a lógica mercantilista transnacional que coisifica os seres humanos e todas as suas relações sociais no *capitalismo tardio*, aponta para a utopia, exclusivamente via *esclarecimento* pessoal, singular e insubstituível (o pensamento auto-reflexivo), como única possibilidade de corrigir a consciência fragmentária, deformada e não emancipada – gerada nesse caso pela "reificação" ou naturalização do simulacro da realidade, instituído com a emergência da sociedade administrada na contemporaneidade.[6] Na *pós-modernidade*, então, seria unicamente por meio do *esclarecimento* que se tornaria possível a mobilização supranacional das pessoas – em movimentos sociais e/ou organizações não-governamentais, por exemplo –, com o objetivo de contraporem-se às investidas perversas do capital sobre a humanidade.

Ora, no *capitalismo transnacional* encontra-se decretada a "morte" do *sujeito econômico* – até porque a família "não é mais a célula da sociedade, outrora tão celebrada, já que não constitui mais a base da vida econômica do burguês" (Adorno e Horkheimer 2001, p. 102). Quanto mais globalmente é exigido de todos que se deixem assalariar, mais as pessoas sucumbem a ter que cuidar de suas próprias vidas. E isso gera o aniquilamento da vida privada, das relações sociais no seio familiar, da individualidade e da subjetividade das pessoas, submetendo-as a uma regulação coletiva o tempo todo, sem qualquer perspectiva de "descanso" ou de oportunidade para a emergência do "eu interior" – do espaço privado, da vida em família.

---

[5] Não existe acordo sobre o referente da expressão "pós-modernidade" (consultar Loureiro 2003, p. 23).

[6] Para Wolfgang Fritz Haug, o *pós-moderno* deve ser compreendido como ideologia do capitalismo transnacional de alta tecnologia (consultar Chaves 1997, pp. 127-140).

O *ensino pós-moderno de teatro*, inserido nesse contexto de coisificação crescente do sujeito, vai "recortar" alguns conceitos erigidos pela *Teoria Crítica* (particularmente pela Escola de Frankfurt) e "colá-los" ao seu discurso pedagógico, atualizando-os. É o caso dos conceitos de *esclarecimento*, *formação cultural, semiformação* e *indústria cultural*. O conceito de *indústria cultural*, por exemplo, ocupa posição central no ensino pós-modernista de teatro. Esse conceito traduz o fato de toda a cultura ter sido convertida em mercadoria e implicar o controle planificado da realidade interior do sujeito, ou seja, trata de referir "o sistema conjunto da cultura de massa dirigista contemporânea orientada numa perspectiva industrial, a que as pessoas são permanentemente submetidas em qualquer revista, em qualquer banca de jornal, em incontáveis situações da vida" a fim de modelar a consciência e o inconsciente de todos (Adorno 2000, p. 88).

As implicações pedagógicas da *Teoria Crítica* (Escola de Frankfurt) para o ensino pós-modernista de arte se fazem muito nítidas – embora não explícitas – na *proposta metodológica triangular* (Barbosa 1998, pp. 30-51). As intervenções educacionais com a linguagem teatral, por exemplo, passam a ser desenvolvidas articulando-se o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização sócio-histórica dos enunciados cênicos. A "leitura" ou a apreciação estética de obras de arte não possui outra finalidade que não seja a de perseguir algum *esclarecimento* (*Aufklärung*) – quer dizer, buscar o desenvolvimento da consciência emancipadora do sujeito e da sua capacidade de vencer os obstáculos impostos pela lógica mercantilista que atravessa a produção artístico-cultural na contemporaneidade, determinando a fusão da cultura com o entretenimento:

> Divertir significa sempre: não ter que pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado. A impotência é a sua própria base. É na verdade uma fuga, mas não, como afirma, uma fuga da realidade ruim, mas da última idéia de resistência que essa realidade ainda deixa subsistir. A liberação prometida pela diversão é a liberação do pensamento como negação. (Adorno e Horkheimer 2001, p. 135)

Se, na atualidade, a dissolução total das singularidades em modelos predeterminados e idealizados de ação encontra-se ao alcance da mão – e do bolso – do "consumidor", o *ensino modernista tardio de teatro*, na perspectiva de uma educação emancipadora, necessita então contribuir para que o sujeito se conscientize desse processo de *reificação* ou *coisificação* no qual somos todos enredados com o advento da *indústria cultural*. Assim, o teatro-educador pós-moderno procura intervir pedagogicamente buscando superar a semiformação ou deformação do aluno oferecendo a ele uma autêntica formação cultural. Nesse sentido, a apreciação estética – evidentemente somada à contextualização e ao fazer teatral autônomo – ocupa posição privilegiada na ação educativa emancipadora porque:

> Na sociedade espetacularizada, em que o *show* da realidade, por vezes, substitui a própria realidade, o olhar aguçado aliado ao senso crítico apurado procura estabelecer novas relações com a vida social e com diferentes manifestações espetaculares que buscam retratá-la. O olhar crítico busca uma interpretação apurada dos signos utilizados nos espetáculos diários. A aquisição de instrumentos lingüísticos, arma o espectador para um debate que se trava, justamente, nos terrenos da linguagem. (Desgranges 2003, p. 177)

O conceito frankfurtiano de *indústria cultural* permite redimensionar a *apreciação estética*, na proposta triangular ou pós-modernista para o ensino de teatro, porque concebe a espetacularidade como não necessariamente circunscrita à sua dimensão cênica (corporal). A atividade espetacular (consciente ou inconsciente, cotidiana ou extracotidiana)[7] transcenderia o espaço cênico (o corpo ou o palco) impregnando de teatralidade (de intencionalidade) as relações humanas materializadas em objetos, quer dizer, coisificadas:

---

[7] Ver Bião e Greiner (1998).

> A novidade, para os frankfurtianos, não é o fato de as obras de arte serem tidas como mercadorias, porque, em sua tensa história de vida, sempre o foram, antes pela submissão dos artistas a seus patronos e aos objetivos deles, agora pelo fato de o artista ter que se sustentar com o fruto de seu trabalho, em uma sociedade em que tudo se transformou em mercadoria. O novo é o fato de as obras de arte se incluírem, sem resistência, entre os bens de consumo, buscando neles encanto e proteção, abdicando voluntariamente de sua autonomia. (Pucci 2003, p. 13)

Portanto, recuperar a *autonomia* do sujeito criador e a *autoconsciência* de suas criações artísticas seria essencial no processo de *esclarecimento* deflagrado pelo ensino pós-modernista de teatro. E, para alcançar essa *autonomia* e essa *autoconsciência*, seria imprescindível a superação dos limites de uma suposta livre expressão – em realidade, totalmente subjugada por processos não-conscientes de semiformação ou deformação conduzidos pela indústria cultural.

É preciso ter em mente que a implementação de uma proposta ludopedagógica, na perspectiva emancipadora do ensino pós-modernista de teatro, necessita articular o *fazer teatral espontâneo* dos alunos com a *apreciação dirigida das manifestações espetaculares cotidianas e extracotidianas*, o que equivale dizer que a *apreciação* não deve se resumir apenas à fruição intragrupo das soluções estéticas apresentadas pelas equipes em resposta aos desafios cênicos propostos à turma pelo professor.[8] Nesse sentido, o professor doutor Mauro Roberto Rodrigues, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), propõe a elaboração de *protocolos de recepção*, que se somariam aos *protocolos de processo* (os *protocolos de sessão* aos quais me refiro no primeiro capítulo e que têm origem na teoria da peça didática de Brecht e nas práticas terapêuticas psicodramáticas de Moreno), porque

> se a experiência artística (espetáculo) for reinserida no contexto da instituição escolar, da formação cultural, ensino e aprendizagem, não poderá ela dispensar (...) a formulação de procedimentos que contribuam para a emergência de uma pedagogia artística específica a cada experiência, a cada obra, a cada espectador. (Rodrigues 2003, p. 304)

A reunião de *protocolos de processo* aos *protocolos de recepção* no *sistema de jogos teatrais* pode redimensionar a perspectiva emancipadora do ensino lúdico de teatro na escolarização. Mas falar em protocolos (de processo, de recepção) implica entender a importância formativa do *portfólio* (que inclui a reunião dos protocolos elaborados pela turma) para o desenvolvimento da autonomia e da autoconsciência do sujeito. O trabalho pedagógico com o portfólio busca, portanto, enfatizar a autonomia e a autoconsciência do escolar pelo traçado de um percurso único, singular e insubstituível na apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e na (co)laboração de novos saberes a respeito da linguagem teatral. A adoção do portfólio como recurso didático-pedagógico representa um claro posicionamento por parte do professor – e da escola – em relação às práticas avaliativas: trata-se da opção por uma avaliação mediadora ou formativa – uma compreensão do processo ensino-aprendizagem que vai muito além da mera verificação retrospectiva dos saberes consolidados pelo aluno. Então, eleger o portfólio como instrumento de avaliação seria conceber o educando no centro do processo educacional (Villas Boas 2004).

A implementação do modelo triangular ou pós-modernista para o ensino das artes na escolarização requer, no que diz respeito ao eixo *apreciação*, o desenvolvimento de uma ampla rede de apoio às manifestações espetaculares extracotidianas, à produção cultural autônoma nacional e ao trabalho pedagógico sistemático objetivando a (co)laboração de uma leitura crítica dos produtos da indústria cultural – que possa ir além, por exemplo, do simples processo de *plugging*[9] do aluno, isto é, de uma apreciação que não se reduza ao reconhecimento "de que o produto que tem mais sucesso é simplesmente aquele que é mais conhecido" (Duarte 1997, p. 18).

---

[8] A *fruição* deve ser entendida como a atividade prazerosa de interação do sujeito com os produtos artístico-culturais, a qual se apóia na *percepção* atualizada. Já a *apreciação* deve referir a *apercepção*, ou seja, a atividade metacognitiva (reflexiva) do sujeito sobre suas *percepções* (atuais, recordadas ou imaginadas).

[9] *Plugging* é descrito por Adorno como o processo pelo qual o ouvinte acaba por "gostar" de um sucesso musical, por exemplo, de tanto que as emissoras – pagas pelas gravadoras – o colocam no ar.

Como possibilitar às crianças de um vilarejo no interior de Minas Gerais a fruição da grandiosidade cênica de um musical infantil como *A bela e a fera?* Como permitir que as crianças dos grandes centros urbanos apreciem a beleza de uma autêntica *Marujada* mineira? O uso do vídeo, do DVD, da TV, do cinema e dos recursos multimídia seria a "solução"? A espetacularidade do musical infantil ou da *Marujada*, mediada por áudio-vídeo-registros, a rigor, seria ainda *linguagem cênica*? A *relação presencial* entre atuantes e observadores nos eventos espetaculares, afinal, é ou não constitutiva da especificidade estética cênica na contemporaneidade? (Gusmão 2003, pp. 256-258).

Um caminho alternativo seria, por exemplo, a incorporação às escolas do *artista-docente* (Marques 2001). Nesse sentido, cabe aqui mencionar a pesquisa dos professores Narciso Telles e Márcia Mascarenhas (respectivamente da Universidade Federal de Uberlândia e da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais) com a pedagogia teatral de Ilo Krugli (*in* Telles e Mascarenhas 2003, pp. 61-73).

Referências bibliográficas

ADORNO, T.W. (2000). *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.

ADORNO, T.W. e HORKHEIMER, M. (2001). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.

BARBOSA, Ana Mae (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.

_______ (2003). "Las escuelas de pintura al aire libre do México: Liberdade, forma e cultura". *In*: PILLAR, Analice Dutra (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, pp. 101-117.

BIÃO, Armindo e GREINER, Cristine (orgs.) (1998). *Etnocenologia: Textos selecionados*. São Paulo: Annablume.

CHAVES, Ernani e LOUREIRO, Isabel Maria (1997). "De Nietzche a Marx. Entrevista com Wolfgang Fritz Haug". *Praga: Estudos Marxistas*, nº 3. São Paulo: Hucitec, set., pp. 127-140.

CHESNAIS, François (1997). "A emergência de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro". *Praga: Estudos Marxistas*, nº 3. São Paulo: Hucitec, set., pp. 19-46.

DESGRANGES, Flávio (2003). *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec.

DUARTE, Rodrigo (1997). "Mundo 'globalizado' e estetização da vida". *In*: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton e outros (orgs.). *Teoria crítica, estética e educação*. Campinas: Autores Associados/Unimep, pp. 22-42.

GUSMÃO, Rita (2003). "Espectador: Suporte interferente na arte cênica contemporânea". *Anais do III Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Memória Abrace VII)*. Florianópolis: Abrace/Udesc, pp. 256-258.

LORENZETTI, Evelyne e RAMIRO, Marina (2004). "Por trás das máscaras: Um panorama sobre teatro-educação no Brasil". Trabalho de conclusão de curso. São Paulo: Universidade Bandeirante.

LOUREIRO, Robson e DELLA FONTE, Sandra Soares (2003). *Indústria cultural e educação em "tempos pós-modernos"*. Campinas: Papirus.

MALUF, Sheyla Diab (2005). "Aspectos metodológicos do trabalho pedagógico com jogos & dramatizações". [Disponível na Internet: www.ricardojapiassu.pro.br/sheila.htm]

MARQUES, Isabel (2001). *Ensino de dança hoje: Textos e contextos*. São Paulo: Cortez.

PUCCI, Bruno (2003). "Indústria cultural e educação". *In*: VAIDERGORN, José e BERTONI, Luci Mara (orgs.). *Indústria cultural e educação: Ensaios, pesquisas, formação*. Araraquara: JM Editora, pp. 9-29.

REVERBEL, Olga (1974). *Técnicas dramáticas aplicadas à escola*. São Paulo: Editora do Brasil.

_______ (1979). *Teatro na sala de aula*. Rio de Janeiro: José Olympio.

_______ (1989). *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione.

RODRIGUES, Mauro R. (2003). "Poética da pedagogia do teatro: Experimentos, mediações e recepção no ensino do teatro". *Anais do III Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Memória Abrace VII)*. Florianópolis: Abrace/Udesc, pp. 303-305.

RYNGAERT, Jean-Pierre (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.

_______ (1998). *Ler o teatro contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes.

SANTOS, Vera Lúcia B. dos (2002). *Brincadeira e conhecimento: Do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Mediação.

TELLES, Narciso e MASCARENHAS, Márcia (2003). "Trabalhando os caminhos do menino-navegador: Ilo Krugli e o ensino de teatro". *In*: SANTANA, Arão P. *et al.* (orgs.). *Visões da ilha: Apontamentos sobre teatro e educação*. São Luiz: UFMa/Sebrae, pp. 61-73.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (2004). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus.

INTRODUÇÃO

Durante o ano letivo de 1998, desenvolvi a experimentação de um *método para o ensino do teatro através de jogos teatrais* em escola da rede pública estadual de ensino de São Paulo, como condição parcial para obtenção do grau de mestre em Artes no curso de pós-graduação *stricto sensu* da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, sob orientação da professora doutora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo. Naquela ocasião, foram reunidos numa turma multisseriada, no turno matutino, 16 alunos das séries que compõem o primeiro e o segundo ciclos do ensino fundamental de 1ª a 4ª série.

Recordo-me que, em congressos nos quais tive a oportunidade de comunicar alguns dos resultados obtidos com essa pesquisa, era constantemente procurado por professores das séries iniciais da educação básica em busca de cópias dos meus planos de aula. Decidi então expor, neste livro, o detalhamento das sessões de trabalho planejadas para aquela intervenção pedagógica teatral de natureza lúdica.

No entanto, devo dizer que este material não deve ser compreendido como um receituário para a obtenção de determinados resultados – o que seria muito ingênuo, pretensioso e arrogante de minha parte.

Trata-se, antes, de compartilhar algumas soluções pedagógicas encontradas e submetê-las à apreciação crítica daqueles interessados em discutir e pensar a dimensão educativa do teatro, particularmente no âmbito da educação escolar.

Tenho a clara convicção de que não existe apenas um caminho para o desenvolvimento do trabalho com teatro na escola e, além disso, a firme opinião de que, entre os caminhos possíveis, nenhum pode ser considerado, absoluta e descontextualizadamente, melhor ou superior aos outros. Eles são diferentes – cada um com seus próprios "encantos", "habitantes" e "lugares de onde se vê". O importante é podermos *escolher* com segurança – e às vezes por conveniência – qual caminho seguir. E aproveitá-lo oportunamente durante nossa "viagem" ou "aventura" pedagógica; e voltar atrás, se preciso for, para tomar nova direção – por que não? Enfadonho seria todos sermos obrigados a seguir como "um só rebanho" na mesma direção, num único sentido, definitivamente: Pluralidade de sentido! Diversidade cultural! Tolerância! Respeito às diferenças! Afinal, nada é definitivo – viver não é definitivo

No primeiro capítulo, faço uma exposição de alguns aspectos históricos das relações entre teatro e educação e das políticas educacionais de nações da sociedade industrial ocidental; discuto as noções de *jogo dramático* e *jogo teatral*, delimitando-as conceitualmente; apresento também, de maneira sucinta, as principais abordagens do teatro na educação no Brasil e, por fim, destaco algumas implicações pedagógicas da obrigatoriedade do ensino das artes – mais especificamente do ensino do teatro – na educação escolar brasileira.

No segundo capítulo, o leitor encontrará a materialização de meus esforços na formulação de uma *proposta para o ensino do teatro às séries iniciais da educação escolar básica (de 1ª a 4ª série)*, em face do desafio colocado pela nova LDB e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, desassombradamente, ousam propor o enquadramento da desmedida dionisíaca – imponderável – do *teatro* na moldura apolínea e indefectível da *educação*.

1

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO TEATRO

Relações entre teatro e educação

As artes ainda são contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para formação de professores alfabetizadores e das propostas curriculares para a educação infantil e o ensino fundamental no Brasil. Embora os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação *omnilateral*, quer dizer, em todas as direções do ser humano (Saviani 1997), constata-se que o ensino das artes, na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou "luxo" – apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas.

Os estudos na linha de pesquisa denominada *teatro e educação* exigem familiaridade com o vocabulário e os saberes destes dois extensos e complexos campos do conhecimento humano: o teatro e a educação. Já na Antiguidade Clássica, filósofos gregos (como Aristóteles e Platão) e romanos (Horácio e Sêneca, por exemplo) produziram escritos nos quais foram tecidas considerações a respeito de aspectos da complexa relação entre teatro e educação. No entanto, o incremento de uma literatura caracterizada como especificamente debruçada sobre o binômio *teatro-educação* só passará de fato a existir a partir da segunda metade do século XIX.

Segundo Richard Courtney (1980, p. 42), "a formulação da idéia básica de que a atividade dramática era um método bastante efetivo de aprendizagem deveu-se principalmente a Caldwell Cook (...) a primeira formulação do método dramático foi a de Caldwell Cook em 'The Play Way' (1917)". De acordo com Courtney, o papel do teatro na educação escolar passou a ser destacado só a partir da difusão das idéias de uma educação "pedocêntrica",[1] inspirada no pensamento filosófico e educacional de Jean-Jacques Rousseau.

A pedagogia original de Rousseau enfatizava a atividade da criança no processo educativo e defendia a importância do *jogo* como fonte de aprendizado. Suas idéias encontraram um terreno fértil no movimento *Educação Ativa* (liderado originalmente pelo professor doutor norte-americano John Dewey, da Columbia University).

A partir do início do século XX, a repercussão do movimento por uma *educação ativa* foi intensa em muitos países e, no Brasil, ele passou a ser conhecido como *Escola Nova*. Sabe-se que um dos principais divulgadores e defensores do *escolanovismo* no país foi o educador baiano Anísio Teixeira – que entrara em contato com as idéias de John Dewey no Teacher's College da Columbia University entre os anos de 1927 e 1929 (Schaeffer 1988, p. 11).

Jogo dramático e jogo teatral: Especificidades

A sistematização de uma proposta para o *ensino do teatro*, em contextos formais e não formais de educação, por meio de *jogos teatrais*, foi elaborada pioneiramente por Viola Spolin,[2] ao longo de quase três décadas de pesquisas com crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens, adultos e idosos nos Estados Unidos da América.

A divulgação do *sistema de jogos teatrais* spoliniano repercutiu intensamente no meio educacional brasileiro, sobretudo a partir dos anos 70, após a experimentação de sua proposta metodológica pelo grupo de pesquisadores em *teatro e educação* da ECA/USP, liderado pela professora doutora Ingrid Dormien Koudela – responsável pela tradução brasileira de *Improvisação para o teatro*, publicada pela editora Perspectiva em 1979.

Os *jogos teatrais* são procedimentos lúdicos com regras explícitas. Para entender a diferença entre o *jogo teatral* e o *jogo dramático*, é preciso lembrar que a palavra *teatro* tem sua origem no vocábulo grego *theatron*, que significa "local de onde se vê" (platéia). Já a palavra *drama*, também oriunda da língua grega, quer dizer "eu faço, eu luto" (Slade 1978, p. 18). No *jogo dramático* entre sujeitos, portanto, todos são "fazedores" da situação imaginária, todos são "atores". No *jogo teatral*, o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de "jogadores" e de "observadores", isto é, os sujeitos jogam *deliberadamente* para outros que os observam. Na ontogênese, o *jogo dramático* (faz-de-conta) antecede o *jogo teatral*. Essa passagem do *jogo dramático* ao *jogo teatral*, ao longo do desenvolvimento cognitivo e cultural do sujeito, pode ser explicada como "uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize *conscientemente*, para estabelecer o processo de comunicação com a platéia" (Koudela 1992a, p. 45, grifo meu).

Diferentemente do *jogo dramático*, o *jogo teatral é* intencional e explicitamente dirigido para observadores, isto é, pressupõe a existência de uma "platéia". Todavia, tanto no *jogo dramático* como no *jogo teatral*, o processo de *representação dramática* ou *simbólica* no qual se engajam os jogadores desenvolve-se na *ação improvisada* e os papéis de cada jogador não são estabelecidos *a priori*, mas emergem das interações que ocorrem durante o jogo.

---

[1] Pedocentrismo é o termo que Courtney emprega para se referir ao pensamento pedagógico, inspirado nas idéias de J.J. Rousseau, que coloca a criança como centro do processo educativo.

[2] Há um endereço na Internet exclusivamente dedicado a Viola Spolin e a sua proposta metodológica para o ensino do teatro: http://www.spolin.com/.

A finalidade do *jogo teatral* na educação escolar é o *crescimento pessoal* e o *desenvolvimento cultural* dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica. O princípio do *jogo teatral* é o mesmo da *improvisação teatral*, ou seja, a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação.

Teatro e currículo escolar

Estudos e reflexões acerca dos aspectos educativos do teatro necessariamente se vinculam às ideologias implícitas nas teorias da educação através da história social, política e econômica das sociedades ocidentais (Courtney 1980, p. 4). Como já foi dito, a partir do final do século XIX, a vulgarização do pensamento pedagógico de Rousseau serviu de base para o movimento *Escola Ativa*, intransigentemente advogado por muitos educadores e psicólogos, entre os quais Claparède, Decroly, Freinet, Fröebel, John Dewey, Montessori, Pestalozzi, Piaget, Wallon, Vygotsky e, no Brasil, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho. É só com o movimento *Escola Nova* que o papel do teatro na educação escolar, particularmente na educação infantil, adquire *status* epistemológico e importância psicopedagógica.

A inclusão do teatro como componente curricular da educação formal de crianças, jovens e adultos nas principais sociedades ocidentais deu-se com o processo de escolarização em massa que caracterizou a democratização do ensino laico ao longo do século XX. Uma possível explicação para a incorporação dos conteúdos estéticos às diretrizes curriculares das instituições de ensino desses países é aquela segundo a qual a *arte-educação* teria ido ao encontro das exigências impostas à instrução formal pela industrialização crescente da economia internacional. Aníbal Ponce (1995, pp. 145-146) defende este ponto de vista:

> (...) a burguesia não podia recusar instrução ao povo, na mesma medida em que o fizeram a Antiguidade e o Feudalismo. As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de um escravo (...) a livre concorrência exigia uma modificação constante das técnicas de produção e uma *necessidade permanente de invenções*. (Grifo meu)

Essa "necessidade permanente de invenções" de que fala Ponce teria trazido ao terreno pedagógico, entre o final do século XIX e o início do século XX, a discussão da importância da *criatividade* para o desenvolvimento tecnológico de equipamentos necessários à indústria e o aperfeiçoamento do *design* dos produtos industrializados.

Paralelamente a esses fatores de ordem econômica, as concepções relativas à infância estavam sendo radicalmente modificadas nesse período, em virtude dos resultados obtidos com a afirmação da psicologia como ciência. Considerada importante aspecto da inteligência humana – e via para potencializar a capacidade de resolução de problemas –, a *criatividade* passou a ser estimulada na educação escolar no âmbito de um pensamento educacional liberal progressivista, fundamentado nos princípios da *escola ativa*. Postulava-se, assim, um "novo" modelo de ensino para atender aos ideais democráticos de "liberdade de expressão" e "livre iniciativa" do futuro cidadão.

Conseqüentemente, justificou-se a presença do teatro – e das artes – na escola como recurso de estímulo à "criatividade" do educando. Mas isso não equivale a dizer que a prática teatral estivesse ausente das salas de aula antes do século XX. Sabe-se que dramatizações escolares e leituras de peças teatrais em latim ocorriam em escolas e universidades já durante a Idade Média. O trabalho com teatro na escola, nesse período, era geralmente caracterizado pela encenação de uma peça ao final do ano letivo ou pelo uso apenas do diálogo, lido durante aulas de línguas (Courtney 1980, pp. 10-44).

A partir da segunda metade do século XX, com o fortalecimento de uma *educação através da arte* (Read 1977), o teatro e sua dimensão pedagógica começaram a ser pensados na educação escolar de um ponto de vista que ambicionava superar as limitações de seu uso exclusivamente *instrumental*, isto é, como "ferramenta", "instrumento" ou "método" para o ensino de conteúdos extrateatrais. Essa nova abordagem do ensino do teatro, *essencialista* ou *estética*, fundamentou-se na *especificidade da linguagem teatral* e, ao mesmo tempo, buscou compreender seus princípios psicopedagógicos. O eixo dessa perspectiva pedagógica teatral é a *compreensão do teatro como sistema de representação semiótico, como forma de expressão artística e linguagem acessível a todo ser humano* – e não apenas a um pequeno grupo de iniciados (profissionais de teatro ou aficcionados do teatro amador).

As artes, entendidas como formas humanas de expressão semiótica, ou seja, como processos de representação simbólica para comunicação do pensamento e dos sentimentos do ser humano, fizeram com que seu valor e importância na formação do educando fossem concebidos em novas bases. Sabe-se, hoje, que a principal característica que distingue o ser humano das outras espécies animais é o uso social de signos para comunicação, controle, organização e transformação de seu comportamento. Esse uso dos símbolos como instrumentos psicológicos afeta de forma irreversível o funcionamento mental humano, bem como a estrutura das relações entre pessoas intra e interculturalmente (Vygotsky 1987 e 1998).

Importante *meio de comunicação e expressão* que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e lingüísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como *forma de conhecimento* capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada.

Descobertas sobre o caráter pedagógico, terapêutico e semiótico do teatro interagiram com as pesquisas estéticas que ambicionavam a renovação da linguagem teatral e das artes ao longo de todo o século XX. As experimentações e propostas estéticas teatrais contemporâneas influenciaram e continuam influenciando as diferentes abordagens do teatro na educação. Verifica-se, hoje, um amplo leque de possibilidades, uma espécie de mosaico de encaminhamentos pedagógicos do trabalho educativo com o teatro – decorrente de crenças, compromissos ideológicos, políticos e preferências estéticas de seus propositores. A seguir, serão apresentadas algumas das principais formas de conceber a pedagogia teatral no Brasil.

Abordagens pedagógicas do teatro na educação

O teatro na educação, ainda hoje, é pensado exclusivamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extrateatrais ou objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da "criatividade". A uma vertente dessa *concepção instrumental*, redutora da potencialidade educativa do teatro na escolarização, denomina-se *play way* ou *método dramático* (Courtney 1980, pp. 44-45). Basicamente, o *método dramático* é um *recurso didático* que consiste na "encenação" de situações para a assimilação de conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas do currículo (dramatização de episódios estudados em história ou simulação de eventos para treinamento de pessoal de cursos profissionalizantes, forças armadas e empresas, por exemplo).

A introdução do teatro e das outras formas de expressão artística na educação escolar contemporânea ocidental trouxe consigo a discussão do sentido do *ensino das artes* para a formação das novas gerações. O debate, longe de se exaurir, permanece aberto, alimentado por diferentes argumentos, que buscam justificar seu valor educativo e sua inclusão no ensino formal.

As justificativas para o *ensino do teatro* e das artes na educação escolar, inicialmente de caráter *contextualista* ou *instrumental*, passaram a destacar, pouco a pouco, a contribuição singular das linguagens artísticas para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano, apresentando uma nova perspectiva para apreciação do papel das artes na educação: a abordagem *essencialista* ou *estética*. Essa abordagem, diferentemente da perspectiva *instrumental*, defende a presença das artes no currículo das escolas como conteúdos relevantes para a formação cultural do educando. O teatro e as artes, de acordo com essa abordagem, são concebidos como *linguagens*, como *sistemas semióticos de representação* especificamente humanos. Trata-se, dessa perspectiva, de estudar a complexidade das linguagens artísticas e suas especificidades estético-comunicacionais como sistemas arbitrários e convencionais de signos. Destaca-se a necessidade de apropriação pelo aluno das linguagens artísticas – instrumentos poderosos de comunicação, leitura e compreensão da realidade humana. O objetivo do ensino das artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores.

As abordagens do teatro na educação, tanto *instrumentais* como *estéticas*,[3] foram em grande parte determinadas pelas políticas educacionais das nações e fundamentadas rigorosamente em teorias psicológicas do desenvolvimento infantil, especialmente nas leis da epistemologia genética clássica, formuladas originalmente por Jean Piaget, em Genebra, na Suíça, com base nas investigações desenvolvidas por ele no Instituto Jean-Jacques Rousseau.

---

[3] A distinção entre as dimensões *estética* e *instrumental* do ensino das artes tem, evidentemente, um valor apenas heurístico. Essa dicotomia com objetivo didático auxilia a compreensão das diferentes propostas pedagógicas para o ensino de artes. É preciso, no entanto, ter em mente que essas dimensões se interpenetram e não se encontram, na prática pedagógica, separadas com muita nitidez.

A concepção cognitivista do jogo simbólico infantil de Piaget

Ao elaborar sua *teoria do desenvolvimento cognitivo*, rigorosamente sistematizada ao longo de quase meio século, Piaget (1896-1980) destacou a importância da emergência da função simbólica para o desenvolvimento intelectual do sujeito e chegou a examinar exaustivamente a formação do *símbolo* na criança (Piaget 1978). Piaget dividiu sua investigação sobre a formação da capacidade de representação simbólica na criança em três partes que abordam, respectivamente, a gênese da *imitação*, o desenvolvimento do *jogo simbólico* e as características da *representação cognitiva*.

São duas as hipóteses que ele pretendeu comprovar ao longo dessa investigação: 1) a da continuidade funcional entre o *pensamento sensório-motor* (inteligência prática) e o *pensamento conceptual* ou *representativo* (inteligência operatória); 2) a das interações e inter-relações possíveis entre as diversas formas de representação que caracterizam o pensamento humano (*imitação, jogo simbólico, imaginação* e *sonho*).

Utilizando-se de protocolos que descreviam e acompanhavam o comportamento de seus filhos Jacqueline, Lucienne e Laurent (desde os primeiros dias de vida até a pré-adolescência), além de se referirem ao monitoramento da atividade de outras crianças em idade escolar, na *Casa da Criança*, em Genebra, Piaget pretendeu demonstrar os fatos que comprovavam a validade de sua teoria também no exame da emergência e do desenvolvimento ontogenético da *função simbólica*.

Ele examinou, nesse estudo, a questão do *simbolismo primário* ou da simbolização consciente no jogo (uma tampinha de garrafa de refrigerante sendo utilizada como nave intergalática) e do *simbolismo secundário ou inconsciente* (imagens cujo conteúdo é assimilado aos desejos ou às impressões do sujeito e cuja significação permanece sem ser compreendida por ele. Exemplo: criança impedida de sair de casa decide brincar de passear na rua com suas bonecas).

Nessa investigação, Piaget chegou até a apresentar e discutir algumas abordagens psicanalíticas pós-freudianas, que o levaram a concordar que:

> Sem dúvida, existem no domínio do jogo infantil manifestações de um simbolismo mais oculto, revelando no sujeito preocupações que, às vezes, ele próprio ignora. Toda uma técnica de psicanálise do jogo foi mesmo elaborada pelos especialistas da pedanálise (Klein, Anna Freud, Löwenfeld etc.), que se funda no estudo desses símbolos lúdicos "inconscientes". (*Ibidem*, p. 218)

As conclusões de Piaget de que o *símbolo* (jogo dramático infantil) fazia parte das estratégias naturais do sujeito para *assimilar* a realidade e de que também se constituía num momento intermediário entre o *exercício* (atividade sensório-motora que antecede a emergência da função simbólica) e a *regra* (jogos compartilhados por mais de um indivíduo e regidos por regras explícitas, estabelecidas de comum acordo) tiveram grande repercussão no terreno terapêutico e pedagógico, contribuindo decisivamente para a conquista do espaço do *jogo dramático* (faz-de-conta) e das atividades com a *linguagem teatral* tanto na educação escolar da criança quanto na psicoterapia infantil.

Embora as *abordagens psicanalíticas pós-freudianas* tenham uma contribuição única a oferecer ao estudo do papel do jogo dramático infantil para a cura de distúrbios comportamentais e traumas afetivos do sujeito, neste trabalho, a vertente terapêutica do teatro que será examinada e que mais de perto interessa é aquela inaugurada por Jacob Levi Moreno.

A terapêutica psicodramática de Moreno

Ao lado da *teoria genética do desenvolvimento*, de Piaget, os saberes sobre a função terapêutica do teatro, investigada e acompanhada pelos experimentos psicoterápicos conduzidos por J.L. Moreno (1890-1974), inicialmente na Áustria e logo em seguida nos Estados Unidos,

abriram caminho para a utilização educativa do que se convencionou chamar de *psicodrama pedagógico* (o *psicodrama* aplicado ao treinamento de pessoal em empresas e ao ensino de conteúdos extrateatrais).

Inicialmente dedicado à pesquisa cênica com o objetivo de renovação da linguagem teatral, Moreno, ao desenvolver seu *teatro da espontaneidade* – que questionava a tradição ocidental das convenções teatrais – terminou por descobrir o *valor terapêutico* do teatro na cura de distúrbios do comportamento. Essa descoberta o levou a empreender intensa investigação do funcionamento psicológico humano e seus experimentos subseqüentes lhe forneceram as bases para que viesse a propor a *terapia psicodramática* e, com ela, dois procedimentos psicoterápicos até então jamais utilizados: o *psicodrama* e o *sociodrama*.

Descontente com as práticas teatrais conservadoras, Moreno alinhou-se com as vanguardas artísticas européias do início do século e propôs seu *teatro da espontaneidade*. O *teatro da espontaneidade* rompia com *os procedimentos* tradicionais do espetáculo teatral por solicitar o engajamento ativo do espectador nas ações representadas sobre o palco a partir de uma *atuação improvisada* – que não se baseava em roteiros prévios nem em textos dramáticos (peças escritas) consagrados. Opondo-se ao teatro de "conservas culturais" (representações teatrais fiéis ao texto literário de gênero dramático e a uma forma cênica invariante), ele propunha que as apresentações teatrais passassem a ser elaboradas com base na *expressão cênica improvisada*.

Os experimentos com o *teatro da espontaneidade* lhe permitiram verificar a eficácia terapêutica do teatro, especialmente depois do *Caso Bárbara*. Bárbara era uma atriz de seu grupo, especializada em "viver" heroínas cândidas e delicadas. Depois do desabafo do cônjuge da atriz – também integrante do grupo –, em que este tornou público o fato de ela se comportar rude e agressivamente na intimidade do lar, de forma completamente distinta da maneira de agir das personagens que costumava representar, Moreno começou a solicitar a Bárbara a interpretação de tipos grosseiros e vulgares, sugerindo ao casal que passasse a encenar, no palco do seu *teatro da espontaneidade*, as situações de conflito vivenciadas na privacidade de sua relação interpessoal. Constatando, nos depoimentos de Bárbara e de seu parceiro, que o relacionamento conjugal deles melhorara após o início das encenações nas quais "reviviam" as situações de conflito experimentadas na intimidade do casal, Moreno começa a refletir sobre o alívio emocional proporcionado pelos processos de negociação envolvidos na reconstrução "fiel" das situações a serem "revividas" durante as "encenações terapêuticas". O *Caso Bárbara* foi, segundo ele, o ponto de partida para a investigação da *função terapêutica* do teatro (Moreno 1974).

Ao constatar que o teatro proporcionava uma catarse não apenas sobre o público, como acreditava Aristóteles, mas também e principalmente sobre os atores, Moreno inicia estudos e experimentos clínicos que resultariam na sua proposta psicoterapêutica. Ele destacou a importância do conceito aristotélico de catarse[4] para a *teoria psicodramática* e afirmou que foi fundamentalmente com base no efeito terapêutico e libertador da catarse, paralelamente ao uso de técnicas para o engajamento espontâneo do paciente na reconstrução dramática improvisada de situações traumáticas (em que o sujeito pudesse experimentar diferentes papéis e assim conseguir enxergar-se "de fora", de diferentes perspectivas), que ele pôde desenvolver a *terapêutica psicodramática*.

A origem do *psicodrama* resultou das pesquisas cênicas originais de Moreno à frente de seu *teatro da espontaneidade*, que se desenvolveram em duas direções:

---

[4] Não existe acordo sobre o sentido original em que Aristóteles teria utilizado a palavra catarse na sua *Poética*. Vygotsky, em *Psicologia da arte* (1998, pp. 262-263), relaciona os sentidos em que a palavra foi utilizada por alguns pensadores: 1) ação moral da tragédia ou a conversão das paixões em inclinações virtuosas (Lessing); 2) passagem do desprazer ao prazer (E. Müller); 3) cura e purificação no sentido médico (Bernays); 4) anestesia do sentimento (Zeller). Ele, Vygotsky, utiliza o termo catarse para referir-se à *reação estética*, ou seja, ao sentimento animicamente gerado por uma criação artística. Moreno parece utilizar a palavra com o mesmo sentido empregado por Bernays.

> Uma foi puramente *estético-dramática*, uma arte do drama do momento. Criou uma nova forma de drama, o "jornal-vivo". A outra linha foi *psiquiátrica e terapêutica*, o estudo e tratamento de problemas mentais através do drama espontâneo (...). *O enfoque terapêutico difere assim do estético em um fator essencial. Interessa-se pela personalidade privada do paciente e por sua* catarsis, *e não pelo papel representado ou por seu valor estético*. (Moreno 1974, p. 249, tradução livre e grifos meus)

Os métodos dramáticos de ação profunda para tratamento psiquiátrico propostos por Moreno, como já se disse, dividem-se em duas categorias: 1) o *psicodrama* – que se ocupa das relações interpessoais e da psicologia da vida privada do paciente e 2) o *sociodrama* – que investiga as relações intra e intergrupais, com base nos valores culturais do grupo social ao qual pertence o paciente. Na história da psicoterapia, tanto o *psicodrama* como o *sociodrama* representam o ponto decisivo de ruptura com o tratamento do indivíduo isolado baseado exclusivamente do discurso verbal (psicanálise freudiana). Moreno funda na psicoterapia o *tratamento do indivíduo em grupos*, com base na ação dramática.

A incorporação da *teoria psicodramática* na educação deu-se por conta da ênfase de Moreno na "espontaneidade", na "criatividade", na valorização do "trabalho em grupo" e na *função terapêutica* do teatro. Alguns de seus experimentos se deram no contexto da educação escolar e lhe permitiram explicitar procedimentos metodológicos ainda hoje muito utilizados no ensino do teatro, como a *auto-avaliação* e os *protocolos de sessão* (registros escritos pelos participantes das atividades desenvolvidas com a linguagem teatral no grupo) (*ibidem*, p. 188).

A *terapêutica psicodramática*, diferentemente da *terapêutica psicanalítica pós-freudiana*, baseia-se nas interações entre os pacientes num grupo e não exclusivamente na observação de seu jogo dramático solitário ou do simbolismo secundário de suas representações por meio da linguagem teatral. Além disso, Moreno propôs na terapia psicodramática o uso de elementos constitutivos do espetáculo teatral, tais como refletores, sonoplastia, figurinos, adereços e cenografia. E mais, suas indicações para a arquitetura do espaço destinado às encenações terapêuticas de *psicodramas* e *sociodramas* (que foram adotadas por algumas escolas, hospitais e clínicas psiquiátricas nos Estados Unidos, na Europa e na América do Sul) sugerem autênticos teatros – com palco, bastidores, urdimento etc.

Moreno cria efetivamente duas modalidades de *teatro improvisacional* com objetivos terapêuticos: o *psicodrama* e o *sociodrama*. Este último voltado para discussão dos vetores socioculturais implicados no comportamento da pessoa, e o primeiro direcionado para a compreensão da psicologia da vida privada do indivíduo. Dessas duas, o *psicodrama* é a terapia mais estudada e difundida. No Brasil, à *abordagem terapêutica psicodramática do teatro na educação* denomina-se *psicodrama pedagógico* e tem sido pesquisada pelas professoras Maria Alícia Romaña (1996) e Gleidemar Diniz (1995). E, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, pesquisas sobre a dimensão terapêutica do teatro têm sido orientadas pelo professor doutor Clóvis Garcia.[5]

A função social do teatro foi investigada por Brecht, contemporâneo de Moreno. Suas idéias tiveram grande repercussão em abordagens do teatro na educação, como se tentará demonstrar a seguir.

A dimensão político-estética do teatro em Brecht

Bertold Brecht (1898-1956), dramaturgo judeu-alemão, dedicou-se a pensar novos rumos para o teatro de seu tempo, assim como Moreno originalmente buscara uma revitalização da linguagem teatral ao propor o *teatro da espontaneidade*. Brecht, no entanto, ao contrário de Moreno, ocupou-se da formulação de um teatro que se constituísse em *instrumento de luta política* na defesa do ideal anarcomarxista e da propaganda explícita das novas relações de trabalho e poder nas sociedades socialistas-comunistas, criadas a partir da revolução russa de 1917. Movido pela crença na utopia comunista, Brecht funda o seu *teatro épico, dialético* ou *intelectual*, sobre um solo avesso à idéia aristotélica de *catarsis* – que fora retomada e desenvolvida psicoterapicamente por Moreno.

O *teatro épico* de Brecht opõe-se ao *teatro da espontaneidade* de Moreno (e à tradição aristotélica das encenações e da dramaturgia ocidentais), por buscar o não envolvimento afetivo do espectador com o fenômeno teatral, distanciando-o pelo efeito de *estranhamento* da realidade cenicamente apresentada. Dessa forma, Brecht acreditava que era possível levar o público a refletir sobre o caráter histórico-social das personagens e de suas ações, numa perspectiva crítica, conscientemente elaborada. No *Berliner Ensemble* (grupo de teatro sob sua liderança e direção), Brecht conseguiu sistematizar uma nova forma de interpretar e encenar espetáculos, na qual os atores rechaçavam a perspectiva de contágio emocional do público, apresentando suas personagens de forma épica, narrativa ou distanciada, destacando apenas os traços sociais de seu comportamento, sem ênfase na psicologia de suas vidas privadas.

A nova estética cênica perseguida por Brecht empenhava-se em ressaltar a dimensão arbitrária e convencional do signo teatral, rejeitando qualquer possibilidade de *ilusionismo* por parte do espectador. Suas pesquisas estéticas foram influenciadas pela poética formalista e pelas concepções cênicas dos espetáculos do teatro de vanguarda russo-soviético, particularmente pelo pensamento teatral de V.E. Meyerhold. Também lhe serviu de fonte inspiradora a tradição oriental de práticas espetaculares observadas no *teatro balinês*, *nô* e *khôn* – marcadamente convencionais e antiilusionistas.

O novo *teatro épico* de Brecht exigia uma dramaturgia que lhe permitisse cumprir a função de conscientizar o público da luta entre classes sociais antagônicas no capitalismo. Ele escreveu dezenas de *peças épicas de espetáculo* (textos dramáticos destinados à encenação conforme a nova estética proposta por ele), e também pequenas peças concebidas como "modelos de ação" destinados à experimentação pública numa perspectiva pedagógica não-formal. Essas *peças didáticas* (*Lehrstück*), também denominadas de *peças de aprendizagem* (*learning plays*), foram concebidas no seio de sua pedagogia político-estética.

---

[5] O professor doutor Clóvis Garcia, decano da ECA/USP, organizou um dos mais completos acervos bibliográficos sobre o teatro na educação no Brasil.

A *teoria da peça didática* de Brecht propõe uma abordagem pedagógica de textos dramáticos que se constituem em *modelos de ação*. O objetivo das peças didáticas brechtianas não é a encenação ou a montagem espetacular perseguida através de ensaios. Sua meta é propor uma apropriação do texto dramático por grupos de pessoas preocupadas em apreender pelos exemplos de comportamento "associal" apresentados em seus escritos. Trata-se de uma ação pedagógica na qual uma das principais intenções do dramaturgo alemão é subverter um suposto significado único das palavras e ações, investigando seus múltiplos sentidos. A idéia principal de Brecht com suas *peças didáticas* é conscientizar os jogadores das suas muitas possibilidades de ação para transformação da realidade estabelecida:

> A peça didática ensina quando nela se atua, não quando se é espectador. (...) A peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas. (...) A forma da peça didática é árida, mas apenas para permitir que trechos de invenção própria e de tipo atual possam ser introduzidos. (*Apud* Koudela 1991, p. 16)

As *peças didáticas* de Brecht traduzem seu pensamento anarcomarxista (*A decisão* é exemplar nesse sentido) e a teoria pedagógica que lhes dá sustentação serviu para informar algumas práticas teatrais educativas de caráter político-estético na modernidade e contemporaneidade. Um exemplo de apropriação e ressignificação da *teoria da peça didática*, de uma perspectiva pedagógica, no Brasil, é a proposta metodológica para abordagem de fragmentos e textos de peças didáticas brechtianas com jogos teatrais, desenvolvida originalmente pela professora Ingrid D. Koudela (1991, 1992b, 1996).

Entre a pedagogia político-estética teatral da *teoria da peça didática de Brecht* e a *abordagem psicodramática terapêutica* do teatro de Moreno é possível encontrar, pelo menos, um ponto de interseção: a ênfase na busca da *espontaneidade*, na *improvisação*, no *frescor* do fenômeno teatral.

A abordagem pedagógica anglo-saxônica do drama

Peter Slade (1912- 2004), pedagogo e teatrólogo inglês, desenvolveu uma proposta metodológica para a educação escolar infantil através do *jogo dramático*, conforme a tradição pedagógica inglesa de uma *educação através das artes* (sistematizada de forma rigorosa e pioneira por Herbert Read). A *abordagem pedagógica anglo-saxônica do jogo dramático infantil* reivindica para o *drama*[6] um posicionamento central no currículo escolar, como uma espécie de eixo – em torno do qual seria possível articular diferentes áreas do conhecimento, com base em um tratamento *interdisciplinar* de conteúdos a serem trabalhados com os educandos.

> O *drama na educação é um meio de aprendizagem*. (...) há comprovadamente o reconhecimento do valor da *estratégia dramática para o ensino* de línguas vernáculas e estrangeiras, humanidades, estudos sociais e educação moral, e da eficácia dessas estratégias práticas na motivação, no estímulo e na mudança de comportamento dos alunos. (O'Neil e Lambert 1990, pp. 11-16, tradução livre e grifos meus)

Em 1950, Slade publica, na Inglaterra, seu *Child drama* – traduzido de forma resumida no Brasil durante a década de 1970. Nesse livro, considerado obra seminal para a *abordagem anglo-saxônica* do teatro na educação (*ibidem*, p. 7), ele descreve seqüências de exercícios e atividades dramáticas elaboradas sob sua orientação, analisando as etapas de desenvolvimento do trabalho escolar com o "drama criativo". Slade faz questão de diferenciar os objetivos da *educação dramática* daqueles do *ensino do teatro*:

---

[6] Há um *site* dedicado à abordagem dramática anglo-saxônica do ensino em: http://www.dokumenta.co.uk/dramaonline.html.

> (...) uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre *drama* no sentido amplo e *teatro* como é entendido pelos adultos (...) no drama (...) a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático. (...) Mas nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto (...). (Slade 1978, p. 18)

A metodologia proposta por Slade foi construída com base em uma *abordagem instrumental do jogo dramático*, direcionada para o alcance de objetivos pedagógicos muito amplos, tais como a "criatividade", o "desenvolvimento moral" ou ainda a "livre-expressão" do aluno. A atual tendência da *concepção pedagógica anglo-saxônica do drama* volta-se para uma:

> noção mais sofisticada de drama para a aprendizagem e, acima de tudo, um novo respeito pelos "conteúdos" ou "temas" para os quais o drama pode ser veículo. (...) *o conteúdo não é o drama* enquanto tal, mas qualquer aspecto do currículo que toma emprestada a estrutura dramática. (O'Neil e Lambert 1990, p. 7, tradução livre e grifos meus)

No Brasil, essa abordagem do *jogo dramático* na educação tem sido investigada pela professora doutora Beatriz Ângela Vieira Cabral (Universidade Federal de Santa Catarina 1998), em suas pesquisas desenvolvidas na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A proposta metodológica de ensino do teatro de Viola Spolin

Diferentemente da abordagem inglesa do drama, Viola Spolin (1906-1994) sistematizou procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com o teatro na educação pela formulação original do conceito de *jogo teatral*, como já foi dito antes.

O *sistema de jogos teatrais* da atriz, professora e diretora de teatro norte-americana foi particularmente difundido a partir dos anos 60. A pedagogia do teatro criada por Spolin enfatizou a dimensão improvisacional do fazer teatral e destacou a importância das interações intersubjetivas na construção do sentido da representação cênica e na apropriação de algumas convenções teatrais (Spolin 1992).

Os problemas de atuação cênica apresentados em sua proposta metodológica para o *ensino do teatro* exigem objetividade e clareza de propósitos por parte dos jogadores empenhados em resolvê-los "ativamente" ou corporalmente. Para isso, ela introduz algumas noções fundamentais, necessárias à operacionalização do seu "sistema": 1) O *foco* ou *ponto de concentração* do jogador durante a busca de solução para os desafios postos pelo professor ou coordenador; 2) a *instrução* do professor ou coordenador dos trabalhos durante a resolução do problema pelos jogadores; 3) a *platéia* ou os observadores do jogo teatral, constituída por parte dos jogadores que integram o grupo de trabalho com a linguagem teatral; 4) a *avaliação coletiva* dos resultados obtidos, compartilhada por todos os membros do grupo (jogadores-atuantes e jogadores-observadores).

O *sistema de jogos teatrais* de Spolin tem sido utilizado não apenas no treinamento de atores, mas em programas de estudo para conscientização da comunicação não-verbal e para dinâmica de grupos. Nos Estados Unidos, o método de Spolin (1975) foi adotado no treinamento de professores e em inúmeros programas de formação na área educacional e pedagógica, não necessariamente vinculados ao *ensino do teatro*.

Spolin experimentou seu método com estudantes e profissionais de teatro, com professores e alunos do ensino fundamental e médio, em programas educacionais de crianças portadoras de necessidades especiais, em cursos para o estudo de idiomas, religião, psicologia e em centros de reabilitação de crianças delinqüentes. Constatou que seu *sistema de jogos teatrais* era um processo aplicável a qualquer campo, disciplina ou assunto por "possibilitar um espaço possível para interação e comunicação verdadeiras entre sujeitos".

A proposta metodológica de Viola Spolin, embora originalmente voltada para o *ensino do teatro* (de uma perspectiva pedagógica *essencialista* ou *estética*), não exclui a possibilidade de seu uso *instrumental* em diferentes áreas de aplicação. Spolin oferece um significativo avanço para a pedagogia teatral ao formular, pioneiramente, o conceito de *jogo teatral*. Seu *sistema de jogos teatrais* é uma metodologia que tem se revelado eficaz para o *ensino do teatro* a crianças e adultos. Sua proposta tem informado uma quantidade expressiva de práticas pedagógicas teatrais na educação infantil, no ensino fundamental, médio e superior brasileiros e se configura numa âncora para o trabalho de *teatro-educadores* tanto no âmbito da *educação escolar*, quanto no nível da *ação cultural* (oficinas e intervenções cênico-pedagógicas) em todo o país.

A *abordagem anglo-saxônica do drama* destaca exclusivamente os aspectos instrumentais da *educação dramática*, ao passo que o *sistema de jogos teatrais* de Viola Spolin, sem prejuízo de sua eventual utilização instrumental, permite sobretudo *reivindicar o espaço do teatro como conteúdo relevante em si na formação do educando*. O trabalho pedagógico com sua metodologia de *ensino do teatro* permite que os alunos experimentem o *fazer teatral* (quando jogam), desenvolvam a *apreciação* e *compreensão estéticas* da linguagem cênica (quando assistem a outros jogarem) e *contextualizem* historicamente seus enunciados estéticos (durante a avaliação coletiva quando também se auto-avaliam).

A proposta spoliniana de ensino do teatro tem sido investigada exaustivamente no Brasil pelo grupo de pesquisadores em *teatro e educação* da Universidade de São Paulo, sob liderança das professoras Ingrid D. Koudela e Maria Lúcia de S.B. Pupo (Pupo 1991, 1997). Além delas, ancoradas no sistema spoliniano, desenvolvem pesquisas sobre

práticas teatrais de natureza lúdica na educação escolar as professoras Ana Lúcia F. Cavalieri (1997) e Sandra Chacra (1991, 1998), entre outros.

O *sistema de jogos teatrais* de Spolin influenciou o processo de criação e ensaio de espetáculos de muitas companhias de teatro interessadas em investigar a dimensão improvisacional do fenômeno teatral ou a espontaneidade da atuação cênica, desgastada pela mecanicidade, rigidez e estereotipia dos atores.

A pedagogia do teatro do oprimido de Boal

A insatisfação com o modelo das relações de produção que caracterizavam as práticas teatrais brasileiras associada aos estudos em busca de uma nova função social para o teatro e, além disso, o engajamento político na luta pela construção de uma sociedade socialista no país, levaram o *Teatro de Arena* de São Paulo, a partir da década de 1960, sob a liderança de Augusto Boal,[7] a perseguir a formulação de uma poética teatral genuinamente brasileira: nascia o *teatro do oprimido*.

Augusto Boal (1931-), dramaturgo, diretor teatral e político brasileiro (atualmente filiado ao Partido dos Trabalhadores – PT), criou durante a década de 1960, à frente do *Teatro de Arena* em São Paulo, uma poética teatral inspirada na *estética brechtiana* e na *pedagogia libertadora* formulada pelo educador pernambucano Paulo Freire.

A pedagogia teatral de Boal foi denominada por ele mesmo de *teatro do oprimido*, tomando emprestada a expressão utilizada por Paulo Freire para designar sua radical proposta educativa (pedagogia do oprimido). O *teatro do oprimido* consiste, basicamente, num conjunto de procedimentos de *atuação teatral improvisada*, com o objetivo de, em suas origens, transformar as tradicionais relações de produção material nas sociedades capitalistas pela conscientização política do público (Boal 1979).

---

[7] Endereço eletrônico do Centro do Teatro do Oprimido no Brasil: ctorio@domain.com.br.

Segundo Boal, a estética brechtiana das peças de espetáculo, direcionadas para a constituição de um *teatro épico, dialético* e *anti-aristotélico*, influenciaram profundamente as encenações do *Teatro de Arena*, levando o grupo a buscar alternativas cênicas para montagem e apresentação de seus espetáculos. A solução encontrada pelo *Arena* foi denominada então *curinga*.

No *sistema curinga* (Boal 1991, pp. 213-220), não são distribuídos personagens aos atores mas funções, de acordo com a estrutura geral dos conflitos identificados no texto. São quatro as funções no *curinga*:

1) Função protagônica – É a única função na qual se dá o vínculo permanente entre ator e personagem. A escolha do protagonista não coincide necessariamente com o personagem principal.
2) Função curinga – É uma função polivalente. Os atores curingas podem desempenhar qualquer papel da peça, podendo até mesmo substituir o protagonista nos "impedimentos" determinados por sua realidade "realista-naturalista". "A consciência do ator-curinga deve ser a de autor ou adaptador que se supõe acima e além, no espaço e no tempo, da dos personagens". Todas as possibilidades teatrais são conferidas à função *curinga*.
3) Função coro – Subdivide-se em:
    a) coro deuteragonista, que reúne os papéis de apoio ao protagonista (coro mocinho), quer dizer, papéis que representem a mesma idéia defendida pelo protagonista;
    b) coro antagonista, que é composto pelos papéis que se contrapõem aos objetivos e idéias do protagonista (coro bandido).
4) Função orquestra coral – É composta de violão, flauta e bateria. Os três músicos deverão também cantar e tocar outros instrumentos de corda, sopro e percussão.

Boal esclarece que os coros não devem possuir número fixo de atores; que esse número pode variar entre os episódios e que cada coro possui um *corifeu* (espécie de líder). Também, segundo ele, devem existir basicamente dois tipos de figurino: um relativo à função e ao coro ao qual cada papel pertence, e outro para caracterizar o protagonista. Boal faz questão de dizer que tanto atores como atrizes poderão representar indiferentemente personagens masculinos ou femininos, exceto quando na função protagônica.

Além dessa "estrutura de elenco", o *sistema curinga*, segundo ele, deve ter, em caráter permanente, uma única "estrutura de espetáculo" para todas as peças. Essa estrutura é composta por sete unidades de ação:

1) Dedicatória – Constituída pela seguinte seqüência: canção, texto, cena e novamente outra canção, dedicando-se em seguida o espetáculo.
2) Explicação – É uma quebra na continuidade da ação dramática "escrita sempre em prosa e dita pelo curinga". Busca colocar a ação segundo a perspectiva de quem a conta e pode conter qualquer recurso próprio da conferência como *slides*, leitura de poemas, documentos, cartas, notícias de jornal, exibição de filmes, vídeos, mapas etc. Pode até, conforme Boal, refazer cenas, a fim de enfatizá-las ou corrigi-las, incluindo outras que não constem do texto original "no caso de adaptações e a fim de maior clareza". A explicação introdutória deve apresentar o elenco, a autoria, a adaptação, as técnicas utilizadas, os propósitos do texto etc.
3) Episódio – Reúne cenas mais ou menos interdependentes.
4) Cena ou lance – Módulos dramáticos que têm fim em si mesmos e que devem conter ao menos uma variação no desenvolvimento qualitativo da ação dramática. Podem ser dialogados, cantados ou, ainda, resumir-se à leitura de um poema, discurso, notícia ou documento, desde que imprimam mudança qualitativa ao sistema de forças em conflito.

5) Comentário – Interligam as *cenas* entre si e devem ser escritos preferentemente em versos rimados, cantados pelos *corifeus* ou pela *orquestra* ou por ambos.
6) Entrevista – Não tem uma colocação predeterminada na estrutura do espetáculo. Sua ocorrência dependerá de "ocasionais necessidades expositivas". Utilizam-se recursos de outros rituais e práticas espetaculares, como disputas esportivas, em que, nos intervalos entre um tempo e outro, ou durante as paralisações eventuais das partidas, "os cronistas entrevistam atletas e técnicos que diretamente informam a platéia sobre o sucedido em campo".
7) Exortação – O *curinga* cobra uma ação da platéia segundo o tema tratado em cada peça. Pode ser em forma de prosa declamada, canção coletiva ou uma combinação de ambas.

Boal aconselha que os espetáculos no *sistema curinga* sejam divididos em dois tempos e que, sempre, no primeiro tempo, é necessário um episódio a mais do que no segundo. Ao desenvolver o *curinga*, Boal e o *Arena* simbolicamente retiravam do ator a "propriedade privada" do personagem. Paralelamente à busca de uma poética coerente com os princípios e crenças do *Arena*, razões de ordem econômica, no sentido da redução do ônus das montagens do grupo, determinaram a busca de soluções cênicas alternativas para as suas produções.

A inquietação do *Teatro de Arena* na busca de uma estética teatral autenticamente brasileira levou o grupo a desenvolver o *sistema curinga*. Mas o engajamento do grupo na luta contra a ditadura militar, em defesa de um Brasil socialista, fez com que a tradicional moldura espetacular do teatro (atores que representam para um público que os assiste) fosse questionada ao lado do caráter "moralizante" e "catequético" de suas montagens. Boal conta que um episódio, ocorrido após a apresentação de uma peça pelo *Arena* numa Liga Camponesa, em um vilarejo do Nordeste, selou definitivamente a fase teatral espetacular do grupo e os lançou na inquietante aventura de propor uma *poética do oprimido* que transcendesse a mera encenação de textos dramáticos. Em *O arco-íris do desejo: O método Boal de teatro e terapia*, Boal refere-se a esse ponto de ruptura, que criou oportunidade para um salto qualitativo na sua concepção do fenômeno teatral: "Depois desse primeiro encontro – encontro com um camponês e não com um abstrato campesino –, encontro traumático mas iluminador, *nunca mais fiz peças conselheiras, nunca mais enviei 'mensagens'*" (Boal 1996, pp. 17-19, grifos meus).

A próxima etapa no desenvolvimento de sua pedagogia teatral foi democratizar o acesso ao palco – até ali "estacionamento privativo" dos atores. Boal faz questão de esclarecer que a formulação do *teatro do oprimido* ocorreu circunstancialmente, sem um planejamento mental prévio. Ele conta que, em 1973, foi convidado pelo Governo Revolucionário Peruano para contribuir na implementação do Plano Nacional de Alfabetização Integral (Alfin). O desafio era erradicar o analfabetismo naquele país. A proposta do Alfin constituía-se basicamente na unificação da população por meio do domínio e da fluência do idioma castelhano. Boal esclarece que os objetivos principais do Alfin eram: 1) alfabetizar na língua materna e em castelhano, sem forçar o abandono daquela em benefício desta; e 2) *alfabetizar em todas as linguagens possíveis, especialmente artísticas, como o teatro, a fotografia, o cinema etc.* Segundo ele, o Governo Revolucionário Peruano entendia que os analfabetos eram pessoas apenas incapazes de se expressar numa única e determinada linguagem – o castelhano no caso. Boal chama atenção para o fato de o Alfin compreender que "todos os idiomas são linguagens, mas que nem todas as linguagens são idiomáticas!" (Boal 1991, p. 137). Partindo desse pressuposto, o teatro era concebido como *linguagem* capaz de ser utilizada por qualquer pessoa, independentemente de ela ter ou não "talento" para o palco.

O plano de Boal para conversão do *espectador* em *ator* foi estruturado em quatro etapas distintas:

1) Conhecimento do corpo – Seqüência de exercícios em que o sujeito começa a conhecer melhor o próprio corpo, suas limitações, possibilidades, deformações socialmente impostas e seu potencial expressivo.
2) Tornar o corpo expressivo – Refere-se a uma seqüência de jogos em que cada pessoa começa a se expressar intuitivamente através do corpo, abandonando as formas logocêntricas de comunicação e compreensão.
3) Teatro como linguagem – É a prática teatral improvisada propriamente dita. Divide-se em três estágios:
    3.1) Dramaturgia simultânea – Os espectadores "escrevem" juntamente com os atores, isto é, a cena é representada até o ponto em que se apresenta o problema central que precisa ser solucionado. Nesse ponto, os atores param de representar e solicitam à platéia a apresentação de soluções possíveis. Em seguida, improvisando, encenam as soluções propostas pelo público, que se reserva o direito de "corrigir" os atores em suas falas e ações.
    3.2) Teatro-imagem – Os espectadores intervêm diretamente usando composições corporais com os corpos dos demais participantes. Pede-se ao participante que expresse sua opinião, mas sem falar, usando apenas os corpos dos demais participantes – para compor, com eles, um conjunto de "estátuas" que represente seu ponto de vista sobre determinado problema social. Todos têm o direito de modificar o primeiro conjunto de "estátuas" no todo ou em parte. O importante, segundo Boal, é chegar a um denominador comum: um conjunto modelo que, na opinião geral, seja a representação mais adequada do problema colocado (imagem real). Quando se chega ao consenso, pede-se a um dos participantes que apresente um novo conjunto de "estátuas" que, dessa vez, deve representar a solução do problema social em discussão, quer dizer, a superação do conflito identificado na *imagem real* através de uma *imagem ideal*. Construídas essas duas imagens do objeto de reflexão coletiva (a real e a ideal), solicita-se a um terceiro participante que mostre, em sua opinião, como seria a transição entre a *imagem real* e a *imagem ideal*, ou seja, como concretamente se poderia alcançar a resolução do conflito em discussão (compõe-se a *imagem de trânsito*).
    3.3) Teatro-debate ou teatro-fórum – É como a *dramaturgia simultânea*, mas, nesta modalidade, os espectadores atuam. Qualquer pessoa pode propor qualquer solução, porém terá de ir até o palco e mostrá-la por meio da atuação cênica.
4) Teatro como discurso – Consiste em formas dramáticas e teatrais de atuação originalmente formuladas por Boal. São elas:
    4.1) Teatro-jornal – Diversas técnicas simples que permitem a transformação de notícias de jornal ou qualquer outro material não-dramático em cenas teatrais, tais como:
        4.1.1) Leitura simples – A notícia é lida destacada do contexto da página diagramada.
        4.1.2) Leitura cruzada – Duas notícias são lidas alternadamente e assim ampliam a compreensão uma da outra.
        4.1.3) Leitura complementar – A uma determinada notícia, acrescentam-se dados e informações omitidos na matéria.
        4.1.4) Leitura com ritmo – A notícia é cantada no ritmo que lhe for mais apropriado, fornecendo um distanciamento crítico do ouvinte em relação aos fatos narrados.
        4.1.5) Ação paralela – Simultaneamente à leitura da notícia, os sujeitos desenvolvem pantomima. Ex.: um discurso de austeridade é dito por um

ministro de Estado glutão que devora um farto cardápio.

4.1.6) Improvisação – A notícia é improvisada teatralmente, experimentando-se suas múltiplas possibilidades.

4.1.7) Histórico – A notícia é encenada paralelamente a outros dados, que permitam identificar o fato ocorrido em diferentes momentos históricos e contextos político-econômicos e sociais.

4.1.8) Reforço – A notícia é lida, cantada ou bailada, recorrendo-se ao auxílio de *slides*, *jingles* e material de publicidade a ela relacionados.

4.1.9) Concreção da abstração – Apresentam-se cenicamente, de forma realista ou simbólica, conceitos veiculados pela notícia. Ex.: se a notícia fala de tortura ou fome, mostra-se uma sessão de tortura ou uma situação concreta em que alguém tem fome etc.

4.1.10) Texto fora do contexto – O texto da notícia é descontextualizado e apresentado cenicamente, numa situação que reforce novas possibilidades de sentido e compreensão.

4.2) Teatro-invisível – Consiste em atuar representando papéis em lugares públicos, sem que haja conhecimento prévio das pessoas que lá se encontram de que se trata de uma atuação teatral. É a proposição mais radical e polêmica de Boal, contestada por muitos estudiosos do teatro – que não a consideram válida por entenderem que ela prescinde do acordo indispensável entre espectador e público que funda e justifica o ato teatral. Polêmica à parte, essa modalidade se revelou muito eficaz na conscientização, mobilização e agitação pública.

4.3) Teatro-fotonovela – O enredo de uma fotonovela é apresentado em linhas gerais aos participantes, que devem improvisá-lo teatralmente. Não se informa aos participantes que se trata de uma fotonovela. Após a representação teatral improvisada, o material original (a fotonovela) é apresentado aos participantes e se instala uma discussão das semelhanças e diferenças identificadas no desenvolvimento da fábula pelo autor da fotonovela e pela improvisação teatral do grupo.

4.4) Quebra de repressão – Consiste em pedir a um participante que se recorde de algum momento em que se sentiu oprimido e aceitou tal repressão, passando a agir de forma contrária a seus desejos mais íntimos. O relato do participante é reconstruído teatralmente da forma mais fiel possível à sua narração. Em seguida, o episódio (que foi teatralmente reconstruído) é apresentado, dessa vez investigando-se como seria seu possível desenvolvimento se o protagonista (pessoa que representa o papel do participante oprimido) não aceitasse a repressão que lhe foi imposta.

4.5) Teatro-mito – Trata de descobrir o que está por trás dos mitos. Conta-se uma fábula (um mito conhecido), de forma a identificar as relações de produção material e de poder "ocultas" na narração original.

4.6) Teatro-julgamento – Nessa modalidade, um dos participantes é solicitado a narrar um episódio qualquer, fictício ou real, que, em seguida, passa a ser representado teatralmente de forma improvisada pelo grupo. Teatralizado o episódio, os participantes são solicitados a "decompor" e "dissecar" os personagens em todos os seus possíveis papéis sociais, elegendo-se um símbolo para cada um dos papéis identificados. Por exemplo, um policial pode ser decomposto em *trabalhador*, porque vende sua força de trabalho (símbolo possível: macacão); em *pequeno-burguês*, porque defende a propriedade privada (símbolo possível: gravata); em *agente da repressão*, porque é pago para se utilizar do poder de destruição das armas e da violência física na defesa dos interesses do Estado de Direito, contra os "fora-da-lei" – que desafiam a legitimidade da propriedade privada (símbolo possível: revólver). Depois de decompor as personagens em seus papéis sociais, passa-se a encenar outras vezes o mesmo episódio, remanejando-se os símbolos dos papéis sociais das personagens. Solicita-se aos participantes que experimentem diversas possibilidades, discutindo-se as implicações dos papéis sociais na compreensão do caráter dos personagens e no desenvolvimento e desfecho cênico do episódio.

4.7) Rituais e máscaras – Consiste no estudo dos condicionamentos histórico-culturais impostos ao repertório gestual e comportamental do sujeito. Discutem-se as máscaras do comportamento social que esses rituais (confissão ao padre, casamento, festa de aniversário, por exemplo) determinam na pessoa, segundo os papéis que ela desempenha na sociedade na qual se insere. Os participantes são solicitados a experimentar cenicamente um determinado ritual, utilizando diferentes máscaras (Exemplo: máscara de padre e máscara de pai de família num casamento; máscara de professor e máscara de aluno numa sala de aula etc.). Discutem-se as implicações comportamentais de tais máscaras quando são "vestidas" por classes sociais diferentes ou por pessoas com um mesmo papel social (Exemplo: máscara pai de família/patrão *x* máscara pai de família/trabalhador desempregado sustentado pela mulher).

Boal explica que, no *teatro do oprimido*, o espectador converte-se em *espectATOR*, por já não delegar poderes aos personagens para que estes pensem ou atuem em seu lugar. O *espectATOR* significa a liberação e a libertação do espectador da "opressão" que lhe foi imposta pela tradição teatral ocidental. O *teatro do oprimido* interessa-se pelo teatro como ação cultural estético-pedagógica que conduz e ensaia uma revolução política, econômica e histórica nas sociedades humanas.

Entre meados da década de 1980 e início da de 1990, Boal inicia uma revisão crítica de suas idéias. Cria o *teatro legislativo,* retificando a radicalidade do direcionamento de suas propostas (Boal 1996, pp. 32-42). O retorno de Boal ao Brasil, após a anistia dos exilados políticos da ditadura militar instalada com o golpe de Estado de 1964, deu-se apenas em 1986, com o convite que lhe foi feito por Darcy Ribeiro – então vice-governador do estado do Rio de Janeiro – para que viesse desenvolver, nos Cieps (Centros Integrados de Educação Popular), núcleos de *teatro do oprimido*. Essa experiência conduziu Boal à Câmara de Vereadores da capital fluminense sob a bandeira do Partido dos Trabalhadores, inaugurando as práticas do que ele chamou de *teatro legislativo*. Por intermédio de seus *curingas* e do *teatro-fórum*, o vereador Augusto Boal auscultava teatralmente suas bases e, a partir das reivindicações delas, formulava projetos de lei que eram apresentados à Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Encerrado seu mandato político – e de certa forma interrompido o desenvolvimento do seu *teatro legislativo* (por não ter sido reconduzido à Câmara Municipal do Rio de Janeiro nas últimas eleições para prefeito e vereadores) –, Boal retoma a investigação do caráter terapêutico do teatro (que o aproximou da abordagem psicodramática de Moreno e que fora iniciada no Centre du Théâtre de l'Opprimé-CTO, em Paris, onde esteve exilado por quase duas décadas).

Esse novo direcionamento de suas pesquisas levou-o a tornar público o *Método Boal de teatro e terapia*, cognominado *O arco-íris do desejo*. Basicamente, esse método se utiliza de dois procedimentos exaustivamente utilizados em sua pedagogia teatral: o *teatro-fórum* e o *teatro invisível*. Todavia, tanto o *teatro-fórum* quanto o *teatro invisível* recebem nele uma *nova função instrumental*, direcionada agora também para a cura de traumas e distúrbios psicológicos ou psicossomáticos das pessoas. No *teatro-fórum*, os objetivos passam a ser fazer com que o indivíduo tenha oportunidade de se ver "de fora", experimentando contracenar consigo mesmo na "pele" de outros durante a reconstituição cênico-terapêutica de situações traumáticas. Já na versão terapêutica do *teatro invisível*, a pessoa ensaia uma forma idealizada de agir, segundo a psicologia de sua vida privada, e experimenta esse novo comportamento numa situação real com auxílio de *curingas* (espécie de egos auxiliares) – sem que eventuais espectadores de suas ações tenham conhecimento de que se trata de uma atuação teatralizada. A ficção penetra a realidade. O que o indivíduo ensaiou no plano potencial passa a existir no plano do real.

Diante do acima exposto, pode-se concluir que tanto a *perspectiva pedagógica teatral político-estética* inaugurada por Brecht quanto a original *abordagem terapêutica do teatro* de Moreno perpassam as formulações de Boal. Também será possível constatar a influência do *sistema de jogos teatrais* de Viola Spolin – já que muitos jogos sugeridos por ela foram adaptados por Boal (1997, 1998). A ênfase conferida por Viola Spolin à função da platéia intragrupo no desenvolvimento do processo pedagógico teatral foi aproveitada e redimensionada por Boal, particularmente nas práticas do *teatro-fórum*. Não se quer dizer com isso que não haja originalidade em Boal, muito ao contrário, pretende-se destacar o caráter genuinamente antropofágico, canibal (no melhor sentido oswaldiano) de sua poética teatral autenticamente brasileira – reconhecida e estudada por pesquisadores que investigam a dimensão pedagógica do teatro internacionalmente.

Além do próprio Augusto Boal e de seus Centros de Teatro do Oprimido (CTOs) espalhados por todo o planeta, no Brasil, sua pedagogia teatral tem inspirado experimentações e investigações do uso do teatro na educação informal de crianças, jovens e adultos como as que vêm sendo desenvolvidas pela professora Joana Lopes (1989), do Instituto de Artes da Universidade de Campinas (Unicamp).

A terapia social da performance de Fred Newman

Na década de 1970, um grupo de psicoterapeutas, sob a liderança de Fred Newman (teatro-educador, terapeuta, filósofo, dramaturgo e ativista político norte-americano), assume o compromisso de "não causar mal nenhum" às pessoas que eventualmente os procurassem em busca de "tratamento" (Holzman 2005a, p. 1). Por acreditarem que muitas das interpretações, dos discursos, diagnósticos e "rótulos" da psicologia tradicional incomodavam uma quantidade expressiva de pessoas, esses profissionais decidem criar um *método terapêutico alternativo*, que não mais se encontrava fundamentado nas tradicionais afirmações psicológicas de caráter "medicalizante" sobre o sujeito, sobre suas emoções ou ainda sobre sua suposta "doença" mental.

Como explica a doutora Lois Holzman, colaboradora de Newman há 30 anos, atual diretora de pesquisas e coordenadora do centro de treinamento de pessoal onde a *terapia social* vem sendo desenvolvida e ensinada, "naqueles anos iniciais, se você nos perguntasse o que era a terapia social, nós diríamos que era sobretudo uma antipsicologia" (*Idem, ibidem*).

No decorrer dos anos 1980, as práticas terapêuticas em desenvolvimento no *East Side Institute for Short Term Psychotherapy* (Instituto de Psicoterapia de Curta Duração da Costa Leste) de Nova York revelaram que ocorria, no processo terapêutico, bem menos a resolução de problemas e muito mais o crescimento emocional e social da pessoa. O alinhamento dos membros do grupo à perspectiva histórico-cultural da psicologia, postulada originalmente por Lev Vygotsky, os auxiliou a superarem uma concepção desenvolvimentista da psicologia, tradicionalmente assentada sobre a noção de "comportamento". Desde então, os *terapeutas sociais* têm defendido a "atividade" humana – e não o "comportamento" – como o objeto por excelência da psicologia.

Para isso, teria contribuído também a difusão, em solo norte-americano, das idéias do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein, sobretudo na medida em que elas desafiavam os fundamentos clássicos da filosofia, da psicologia e da lingüística tradicionais. A tese wittgensteiniana da existência de um discurso hegemônico aprisionado por explicações causais e pelo "enrijecimento mental" do sujeito, por exemplo, conduziram o grupo ao entendimento de que os *processos terapêuticos sociais* são, antes de mais nada, caminhos para que as pessoas possam vir a se relacionar com a linguagem e as práticas discursivas coletivas não apenas do ponto de vista explanatório, explicativo, definitivo e absoluto, mas sobretudo como atividade provisória, tipicamente humana, de (co)laboração de sentidos, ou seja, como uma maneira culturalmente característica da vida social de mulheres, homens e crianças.

O pressuposto fundamental da *terapia social da performance* (ou *da atuação*) é, portanto, a natureza sócio-histórica e cultural da emocionalidade humana – sua dimensão relacional e atualizada (processual, dialética) –, por mais privado que possa ser um determinado sentimento. A principal descoberta dos *terapeutas sociais* é a de que a pessoa só obtém verdadeiro auxílio emocional quando se encontra sinceramente engajada na (co)laboração coletiva em um grupo clínico.

Portanto, a *terapia social da atuação* concebe o processo terapêutico como uma modalidade muito particular de *atividade* clínica: a (co)laboração em grupo. O terapeuta relaciona-se com o grupo como um coletivo, ou seja, como uma unidade clínica desenvolvimental que está a criar-se e a recriar-se continuamente. Algumas "palavras de ordem" podem auxiliar a traduzir os objetivos terapêutico-pedagógicos dessa abordagem: (1) "Não cause dano a ninguém!"; (2) "Vamos desenvolver!"; (3) "Não queira explicar tudo!", e (4) "(Co)labore com o grupo!"

Trata-se, então, da (co)laboração de *zonas de desenvolvimento proximais emocionais* (ZDPs emocionais) que podem auxiliar o sujeito a lidar com a natureza provisória e relacional dos seus marcos identitários pessoais:

> Construir ZDPs emocionais – a prática da terapia social – é não interpretativo no sentido wittgensteiniano e dialético no sentido vygotskiano. O coletivo (o grupo de terapia) joga jogos de linguagem, isto é, usa a linguagem (a primeira coisa que a sociedade tem a nos oferecer com que comunicarmos), mas cria significado (sua atividade não é determinada por seu uso)... O jogo de linguagem expulsa para longe alguns dos excessos da linguagem emocional reificada, da abstração e da interpretação de modo a mostrar/descobrir a atividade da fala/discurso. (Newman e Holzman 2002, p. 215)

Em *All power to the developing!*, Fred Newman e Lois Holzman afirmam que cunharam o termo "zona de desenvolvimento proximal *emocional*" buscando referir "os estágios terapêuticos PARA o desenvolvimento que são os grupos de terapia social" (Newman e Holzman 2003, p. 6). Eles fazem questão de distinguir a expressão "estágios PARA o desenvolvimento" de "estágios DE desenvolvimento" e reconhecem ter chegado a uma concepção dialética do processo desenvolvimental, auxiliados pelo conceito de zona de desenvolvimento proximal originalmente formulado por Vygotsky:

> Nesse sentido, a ZDP de Vygotsky transforma a teoria dos estágios – a idéia de que o sujeito (à la Piaget e Freud) e de que a história humana (à la interpretações oficiais de Marx) seguem por uma progressão linear e teleológica. Estágios PARA o desenvolvimento parece ser mais adequado – e visivelmente mais pós-moderno – na caracterização do desenvolvimento (e da revolução) humanos do que estágios DE desenvolvimento. (*Idem, ibidem*)

Pode-se dizer que o impacto estético, clínico e educativo da *terapia social da atuação* ou *da performance* – particularmente em suas conexões com as práticas teatrais de natureza ludopedagógica – necessita ainda ser mais bem investigado no Brasil. Intervenções cênicas, educacionais e terapêuticas na perspectiva da *abordagem social da atuação* certamente podem contribuir para elucidar as complexas relações que envolvem as noções de gênero, identidade, personalidade, deficiência, inclusão, exclusão, crescimento pessoal e desenvolvimento cultural na contemporaneidade, porque essa abordagem terapêutico-pedagógica enfatiza a dialética *Quem* *sou – Quem estou me tornando*. Em outras palavras, os sujeitos submetidos ao processo clínico-terapêutico-educativo são desafiados a *atuar* para além de suas atuais possibilidades, abandonando a concepção de personalidade como algo "fixo" ou "definitivo".

Configura-se, então, a proposição de uma intervenção clínica de natureza "ativa". Mas o núcleo duro da *terapia social da atuação*, diferentemente das técnicas psicoterápicas baseadas no *psicodrama* e *sociodrama* de Boal e Moreno, não é a *catarsis* (Boal 1996a). Explico melhor: a *terapia social da performance*, na medida em que se propõe a criar *zonas de desenvolvimento proximais emocionais* (ZDPs emocionais), converte-se em uma intervenção clínico-pedagógica que "não é concebida para ajudar os sujeitos a lidar com seus problemas pessoais" (Newman e Holzman 2003, p. 9). Seu objetivo é o desenvolvimento emocional do sujeito pela construção de relações mais flexíveis – não *reificadas* – da pessoa em um determinado grupo.

> Nas zonas de desenvolvimento proximais emocionais da terapia social, as pessoas são apoiadas pelo terapeuta a fazer o que se encontra além de suas possibilidades atuais (criar o grupo), a atuar na perspectiva de *quem estão se tornando*. Ajudar as pessoas a criar continuamente novas atuações para si mesmas é um caminho alternativo à rigidez de papéis, estágios e identidades, que causam tanta dor emocional (e que são denominados patologias). Na terapia social, as pessoas criam novos modos de falar e de ouvir uns aos outros; elas criam sentido ao jogar com a linguagem. (*Idem*, p. 7)

Evidentemente, a exposição e a discussão exaustivas da *abordagem terapêutica social da performance* escapa aos objetivos deste livro. O intuito aqui é apenas o de dar notícia ao leitor desse fascinante caminho para a implementação de práticas ludopedagógicas teatrais, objetivando o desenvolvimento cultural do sujeito na perspectiva de uma educação emancipadora.

A problemática que enovela ações afirmativas de sujeitos e grupos marginalizados, macropolíticas oficiais inclusivistas e micropolíticas

excludentes do cotidiano pode encontrar nessa abordagem terapêutico-pedagógica, originalmente formulada por Fred Newman, uma poderosa aliada na busca de um adequado equacionamento de tais questões. Uma evidência disso são os resultados obtidos pelo grupo de teatro-educadores e pelos terapeutas sociais norte-americanos do Instituto da Costa Leste nos espetáculos do Teatro-Laboratório Castillo, em Nova York, e nos eventos promovidos pelo programa *All stars talent show network*.

Por meio da participação do sujeito em *performances* artístico-estéticas, o programa *All stars* de teatro-educação social, por exemplo, ajuda pessoas a se desenvolverem culturalmente, bem como emocional e socialmente. Esse projeto de pesquisa-ação terapêutica (co)labora coletivos, possibilitando a reunião de pessoas com diferentes experiências e históricos de socialização, a fim de libertar a *performance* do sujeito dos confins de um estreito entendimento da teatralidade como algo circunscrito apenas ao palco, ao interior das casas de espetáculo ou ainda a um conjunto fixo, imutável e predeterminado de papéis sociais.

Gordon e outros (2003, p. 13) explicam que o programa *All stars* é guiado e inspirado pela *terapia social*, pela *teoria histórico-cultural da atividade/Chat*, pelo *jogo de identificação* e pela *teoria da performance*. Esclarecem, também, que o *jogo de identificação* tem suas raízes na idéia de *jogo de identidade* do doutor Kwame Anthony Appiah, que busca encorajar grupos não-hegemônicos a se distanciarem de uma concepção rígida de identidade, costumeiramente difundida pelas visões predominantes da psicologia tradicional e da sociedade hegemônica.

Assim, com o conceito de *jogo de identidade*, Appiah nos desafia, a levar uma vida melhor na medida em que nossas identidades deixam de ser estreita e unicamente entendidas pelo "quem somos" e pelo "quem não somos":

> Toda identidade humana é construída, é histórica; todos compartilhamos nossa cota de pressuposições falsas, de erros e preconceitos que chamamos no dia-a-dia de "mito", na religião de "heresia" e na ciência de "magia". Histórias inventadas, biologias inventadas, afinidades culturais

> inventadas que se encontram enredadas em toda identidade. Cada uma delas é uma espécie de papel que necessita ser representado e estruturado por convenções narrativas às quais o mundo quase nunca se cansa de aderir... Nós necessitaríamos revelar que essas histórias de raça e nacionalidade são lendas; que são lendas, na melhor das hipóteses, inúteis ou – na pior – perigosas: então, que um outro conjunto de histórias nos auxilie a construir nossas identidades, e que por meio dessas novas histórias nós possamos realizar relacionamentos socialmente mais produtivos. (Appiah 1995, p. 174)

Investigar, pensar e discutir a "diferença" coloca-se como desafio permanente aos terapeutas e teatro-educadores sociais no Teatro-Laboratório Castillo e no programa *All stars*, na medida em que o ser "diferente" passa a ser concebido em sua dimensão cultural e sócio-histórica, ou seja, transcende os limites de uma abordagem exclusivamente biológica cuja ênfase geralmente recai na "diferença" como patologia (Rey 2002).

Em resumo, a *terapia social da performance* é um método "improvisacional, investigativo e desenvolvimental que focaliza questões práticas que dizem respeito a clínicos e estudantes das várias escolas de psicoterapia e aconselhamento" (Holzman e Mendez 2003, p. xv). Trata-se de uma prática terapêutica que utiliza de modo sistemático a *linguagem teatral* ou a *performance* como recurso para o crescimento afetivo e social do sujeito, objetivando o seu desenvolvimento cultural. O uso da linguagem teatral no tratamento clínico-pedagógico se justifica, então, porque

> (...) na opinião de um número crescente de teóricos e praticantes [da psicologia], a capacidade humana de *atuar* – de criar infinitamente novas situações, cenários, histórias, personagens, caracterizações – é onde se encontra a excitação, o crescimento, o desafio e a ajuda. (*Idem*, p. xiv)

A *terapia social da performance* é também denominada *psicologia performática* e configura uma abordagem pedagógico-terapêutica ao teatro, relativamente recente, que apresenta algumas possibilidades para a inovação educacional e começa a ganhar terreno nas práticas teatrais de natureza lúdica na escolarização nacional.

> Baseada na crença de que, coletivamente, criamos nossas vidas através da *atuação* (sendo simultaneamente *quem somos* e *quem estamos nos tornando*), a *psicologia performática* encara o aprendizado e o desenvolvimento com lentes culturais. O fato de a capacidade humana para *atuar* ser amplamente subaproveitada, desvalorizada e pouco estudada na nossa cultura sugere que esta é uma área promissora de estudos e de práticas criativas. (Holzman 2005b)

Justifica-se, portanto, a sua apresentação entre as abordagens pedagógicas aplicadas ao teatro constatadas na educação, no país, hoje. Até porque:

> A *atuação* é um modo de ir além de "quem nós somos" e criar algo novo... É através da *atuação* (performance) – fazendo o que está além de nós – que, quando somos muito jovens, aprendemos a fazer uma variedade enorme de coisas que ainda não sabemos. Contudo, quando *atuamos* nosso modo de ser em um processo de adaptação social e cultural, invariavelmente também *atuamos* nossa maneira de nos desenvolvermos continuamente. Muito do que temos aprendido (através da *atuação*) torna-se rotinizado e enrijecido em nosso comportamento. Particularmente em ambientes educacionais somos freqüentemente relacionados muito mais a "quem somos" e raramente encorajados e apoiados a *atuarmos* para além de nós mesmos ou a fazermos o que não sabemos. Com isso, deixamos de continuamente criar "quem estamos nos tornando". Acabamos ficando tão amedrontados para experimentar outros papéis que desistimos de criar novas formas de *atuação* para a nossa pessoa. Então, agarramo-nos a uma identidade como "aquele tipo de pessoa" – alguém que faz determinadas coisas (e as faz de modo muito particular) e que possui determinados sentimentos. Aí, qualquer coisa que fuja disso faz com que a maioria de nós – porque esquecemos que somos também o que estamos nos tornando – pense logo que não poderia se tratar de "quem somos" ou que aquilo não seria "verdadeiro". Criar ambientes para que crianças e adultos possam *atuar* pode (re)iniciar o

> seu crescimento. Participar da criação de um "palco" para a *atuação* e *atuar* nele é como podemos ir além de nós mesmos para criar novas experiências, novas habilidades, novas capacidades intelectuais, novos relacionamentos, novos interesses, novas emoções, novos desejos, novos objetivos – o que é, no fundo, a essência do aprendizado e do desenvolvimento humanos. (*Idem*)

Aos interessados em conhecer mais e melhor *a terapia social da performance*, sugiro visitar o *site* do *East Side Institute for Short Term Psychotherapy* (www.eastsideinstitute.org). Hoje, nos Estados Unidos, a terapia social é desenvolvida e difundida em mais de uma dezena de centros vinculados ao Instituto da Costa Leste de Nova York. Anualmente é realizado o evento *Performing the world* (*Performando* o mundo), que reúne *teatro-educadores sociais* e psicoterapeutas comprometidos com a *psicologia performática* em vários países do mundo.

As considerações anteriormente tecidas sobre algumas abordagens da dimensão educativa do fenômeno teatral permitem afirmar que, em todas elas, a *improvisação*[8] *constitui o princípio pedagógico fundamental* para o aprendizado do educando. A espontaneidade dos jogadores enredados por práticas teatrais de caráter lúdico se configura na condição sem a qual não é possível a descoberta das muitas possibilidades de uso da linguagem teatral.

Resta agora saber como se deu a inserção do ensino do teatro na educação escolar brasileira, tendo-se em mente as diferentes concepções do trabalho pedagógico com o teatro expostas anteriormente.

A nova LDB e o ensino do teatro

A educação brasileira incorporou *obrigatoriamente* o ensino do teatro com a entrada em vigor da lei 5.692 de 1971, que exigiu o ensino de *educação artística* da 5ª série do 1º grau à 3ª série do 2º grau (atuais ensino fundamental e médio) em todas as escolas do país. *Educação artística* foi, então, a nomenclatura instituída para designar a matéria que abordava de forma integrada as linguagens cênica (teatro e dança), plástica e musical. Antes disso, porém, o ensino das artes havia sido introduzido legalmente no currículo escolar da educação básica com a LDB de 1961 (lei 4.024/61), de forma *não obrigatória*. A lei 4.024/61 instituiu, por exemplo, a disciplina *arte dramática*, ministrada em alguns ginásios vocacionais, colégios de aplicação e escolas pluricurriculares. Essa disciplina voltava-se para a especificidade da linguagem teatral. Marli Bonome, pesquisadora brasileira do teatro na educação em São Paulo esclarece que:

> Com a repressão imposta pelo golpe militar de 1964, os movimentos renovadores foram interrompidos. O teatro ficou rotulado como perigoso inimigo público e as aulas de arte dramática, nessas escolas, mesmo na década de 1970, não eram ignoradas pelo regime militar – que exigia que os textos teatrais trabalhados nessas escolas fossem previamente encaminhados ao Departamento de Censura Federal.
>
> Em 1968, essas escolas foram "invadidas" e "fechadas" e muitos professores aposentados com base no Ato Institucional nº 5 e na Lei de Segurança Nacional. (...) *Com a conquista da "obrigatoriedade", houve grande perda de autonomia das escolas que ofereciam o ensino artístico em suas diferentes linguagens* (...). (Vita 1994a, pp. 14-15, grifos meus)

Ao reunir, sob a nomenclatura de *educação artística*, diferentes formas de expressão estética, o governo ditatorial reduziu a carga horária das matérias da área de artes (que vinham sendo ministradas em muitas escolas em torno de seis horas/aula por semana) para apenas duas horas/aula semanais (carga horária de *educação artística*). Os conteúdos específicos das artes plásticas e visuais, da dança, da música e do teatro passaram a ser trabalhados, todos, em apenas duas horas a cada semana e de forma "integrada".

A publicação da lei 5.692/71 surpreendeu os estabelecimentos de ensino ao exigir o oferecimento de uma matéria (*educação artística*) para a qual não havia profissionais licenciados. Existiam em algumas escolas professores de música, arte dramática, dança e artes plásticas, que, embora dominassem a especificidade de cada uma dessas formas de expressão artística, geralmente eram artistas, sem formação pedagógica. Os primeiros cursos universitários preparatórios do professor de *educação artística* só foram implantados três anos após a publicação da 5.692/71 e tinha o objetivo de formar um profissional polivalente, "fluente" em distintas linguagens estéticas (plástica, cênica e musical). Isso ocasionou déficit de professores licenciados para a docência da *educação artística* nas redes pública e privada de ensino – o que obrigou as escolas a recrutarem pessoal de áreas de conhecimento afins (*comunicação e expressão* ou *educação física*, por exemplo) para "taparem o buraco" do currículo mínimo definido pelo MEC. Outra "estratégia" dos estabelecimentos escolares para "atender" às determinações do Governo Federal foi o oferecimento do *desenho geométrico* (conteúdo de *matemática*) com a denominação de *educação artística* – prática lamentavelmente ainda hoje observada em muitas escolas.

---

[8] Na Internet, há também um *site* dedicado ao teatro improvisacional: http://coulomb.uwaterloo.ca/~broehl/improv/index.html.

Os procedimentos administrativos descritos acima (vulgarmente conhecidos na época por "jeitinho brasileiro") tinham por objetivo demonstrar ao Governo ditatorial que as instituições de ensino estavam "cumprindo" as determinações impostas por Brasília. A obrigatoriedade da *educação artística* e a forma autoritária de sua implantação comprometeram a qualidade do ensino de artes oferecido nas escolas, arranharam a imagem dos profissionais habilitados para o trabalho com a matéria na educação escolar e impediram o desenvolvimento de um tratamento pedagógico conseqüente de seus conteúdos.

Em fins da década de 1970, a deflagração do processo de abertura política do regime autoritário (reivindicado por mobilizações intensas da sociedade civil, que exigia a redemocratização do país) contribuiu para que os responsáveis pelo *ensino das artes* se organizassem para repensar as relações entre artes e educação em novos termos, defendendo a especificidade das linguagens artísticas e a criação das licenciaturas plenas em artes plásticas, desenho, música, teatro e dança. Para isso, os professores das diferentes artes criaram, no início da década de 1980, a Federação de Arte-Educadores do Brasil (Faeb),[9] que se constituiu, desde então, em importante instrumento para encaminhamento de reivindicações da categoria (pesquisadores em artes e educação, professores das diversas formas de expressão artística e animadores culturais).

A instituição da Nova República e a promulgação da constituição democrática de 1988 acenaram com a possibilidade de elaboração de uma *Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, fruto do diálogo entre os diversos segmentos representativos da educação brasileira. Mas um episódio envolvendo o senador Darcy Ribeiro jogaria por terra o trabalho de quase uma década de exaustivo processo de negociação para elaboração do texto da nova LDB. Andrea Cecília Ramal, assessora do Centro Pedagógico Pedro Arrupe do Rio de Janeiro, esclarece o ocorrido:

> (...) Um dado novo atropela o processo: o senador Darcy Ribeiro apresenta um substitutivo do projeto, alegando inconstitucionalidade de vários artigos (...) Contando com uma espécie de consenso entre os senadores, o substitutivo Darcy Ribeiro, que contém apenas 91 artigos, é colocado em evidência, considerado mais enxuto e não detalhista. (...) No dia 14 de fevereiro de 1996, é aprovado no plenário do senado o parecer nº 30/96, de Darcy Ribeiro. *Essa decisão não só tira o projeto inicial da LDB de cena, como também, de certo modo, nega o processo democrático estabelecido anteriormente na Câmara e em diversos setores da população ligados à educação.* (Ramal 1997, pp. 5-21, grifos meus)

A atual LDB, lei 9.394/96, estabelece, referindo-se à educação estética:

---

[9] A Faeb é composta por associações de arte-educadores de diversos estados brasileiros. Endereço atual da Faeb: Caixa Postal 04468, CEP 70919-970, Brasília-DF, Tel. (61) 274-7898. Uma das associações de arte-educadores mais atuantes do país é a Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo (Aesp), PUC/Campinas, Campus Universitário I, Rod. D. Pedro I, Km 136, Instituto de Artes, Comunicações e Turismo, Departamento de Educação Artística, Campinas/SP, CEP 13020-907.

1) No parágrafo segundo do artigo 26 (capítulo II, seção I), a *obrigatoriedade* do "ensino de arte" nos diversos níveis da educação básica.
2) No artigo 92 das Disposições Transitórias, a *revogação* do Parecer 540/77 (que desautorizava a reprovação do aluno em *educação artística* nas séries de 1º e 2º graus – atuais ensinos fundamental e médio).
3) No inciso IV do artigo 24, o direito de se criarem *turmas multisseriadas* (alunos de séries distintas) para o "ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares".

O fato de constar no parágrafo 26 do texto da nova LDB a expressão "ensino de arte" sem o "s" faz com que sejam possíveis diferentes leituras de seu significado. O duplo sentido, no caso, pode significar tanto *ensino das artes plásticas ou visuais* como *ensino das diversas formas de expressão e linguagens artísticas*. A professora doutora Ana Mae Barbosa, uma das pioneiras da arte-educação brasileira, prevendo talvez os riscos de "colisão" nessa "pista de mão dupla" que é a palavra "arte", propusera a utilização da expressão "ARTE significando artes plásticas e ARTES quando incluir as outras artes que serão referidas especificamente, como música, teatro, dança, literatura" (Barbosa 1993, p. 13).

O texto anterior ao substitutivo Darcy Ribeiro (PL 101/93) dizia, no artigo 33, parágrafo segundo, que "entende-se por ensino de arte os componentes curriculares pertinentes às artes musicais, plásticas, cênicas, desenho e demais formas de manifestação artística" (Ferraz e Fusari 1995). Mas o texto da atual LDB não explicita as diferentes linguagens artísticas que compõem o "ensino de arte". Ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sinalizem no sentido da especificidade das formas de expressão artísticas abrangidas pela expressão "ensino de arte" (neste caso, das artes), a reconstrução do espaço das artes na educação básica nacional permanece um desafio.

Na rede pública, não é difícil constatar que o gerenciamento autoritário das unidades de ensino, a carência de espaços adequados para o trabalho com as artes, a superlotação das classes, as instalações escolares precárias e os baixos salários pagos aos trabalhadores da educação têm afugentado a competência profissional (isso não só em relação ao ensino das artes). Contudo, por outro lado, as pressões sociais e políticas da economia de mercado em processo de globalização e automação crescentes passaram a exigir a formação multilateral do educando, sinalizando a valorização do teatro e das artes na escolarização dos sujeitos, como acredita Saviani:

> (...) a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos, conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter *numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo*. (Saviani 1998, pp. 66-72, grifo meu)

Ainda não é possível prever o espaço que terá o *ensino das artes* na educação escolar brasileira daqui para a frente, mas, sem dúvida, o incremento da sistematização dos saberes sobre o teatro na educação no país coincide com a entrada em vigor da lei 5.692/71, que, obrigando o ensino regular da *educação artística* na educação básica, limitou o espaço das diferentes linguagens artísticas no currículo escolar. Desde então, a produção acadêmica de estudos e pesquisas sobre *teatro e educação* no Brasil vêm se avolumando e desenvolvendo, sobretudo no exame das diferentes abordagens – *instumentais* e *estéticas* – do teatro na educação, tanto na *vertente especificamente escolar* como no *âmbito da ação cultural*.

Neste momento, em que se discute a reformulação dos cursos de pedagogia no país, é oportuno chamar a atenção para a necessidade de contemplar a especificidade das linguagens artísticas no currículo mínimo necessário à formação profissional do professor alfabetizador e das séries iniciais do ensino fundamental. Atualmente, a maioria dos cursos de pedagogia oferece apenas *uma disciplina obrigatória* (geralmente denominada *educação artística* ou *arte e recreação* etc.), com carga horária limitada (em média 60h) e que, em suas ementas, propõem-se a examinar o extenso universo das diferentes e complexas linguagens artísticas. Cabe, então, o apelo para que os colegiados desses cursos discutam a contribuição única que o *teatro* pode oferecer à formação do professor da educação infantil e das primeiras séries da educação escolar básica, reconhecendo-lhe o valor pedagógico e a especificidade estética.

Crianças, jovens, adultos e *pedagogos* devem ter também direito a uma *alfabetização estética* nas diferentes linguagens artísticas.

2

O ENSINO DO TEATRO DA 1ª À 4ª SÉRIE

A seguir, descrevo procedimentos operacionais adotados em escola da rede pública estadual de São Paulo, nos quais trabalhamos, sob minha responsabilidade, com a experimentação de uma proposta metodológica para o ensino do teatro ancorada no sistema de jogos teatrais de Spolin.

Aspectos estruturais das sessões de trabalho com a linguagem teatral

As sessões de trabalho com jogos teatrais podem ter a forma de aulas de educação artística (teatro),[1] com duração equivalente a duas aulas "gêmeas" ou "siamesas" (consecutivas) de 50 minutos (Secretaria de Estado da Educação 1998), regularmente oferecidas a cada semana.

As aulas, de acordo com o planejamento que será aqui exposto, foram estruturadas em torno das seguintes noções:

---

[1] A carga horária máxima de educação artística (100 minutos ou 1h e 40min) equivale a duas aulas de 50 minutos, conforme a nova organização curricular da educação escolar estadual paulista.

QUE (ação no jogo teatral)
ONDE (espaço ou lugar da ação no jogo teatral)
QUEM (papéis no jogo teatral)

Essas noções compõem os princípios fundamentais para a instalação da realidade cênica, quer dizer, da realidade do signo teatral ou da existência propriamente dita do fenômeno teatral criado com base no jogo.

QUE, ONDE e QUEM podem ser, a princípio, trabalhados separadamente, como uma espécie de "eixo temático"[2] em torno do qual se organizará toda uma série de sessões. O planejamento do curso apresentado a seguir previu a realização de seis sessões em torno de cada uma destas noções e outras seis sessões, já na reta final do processo de trabalho, dedicadas à articulação desses elementos – essenciais à constituição da realidade cênica. Aqui serão apresentadas 25 sessões de trabalho com jogos teatrais, de 1h e 40min de duração, que correspondem a 50 aulas de teatro (duas aulas consecutivas constituem uma sessão).

Em cada sessão, foram identificados os conteúdos teatrais a serem trabalhados e explicitados os objetivos gerais e específicos das aulas. O planejamento de cada sessão, como é possível verificar adiante, foi elaborado com clareza de propósitos e grande objetividade na formulação de procedimentos operacionais.

A transcrição dos planos de aula para o diário de classe só foi feita após o encerramento de cada sessão de trabalho, em razão dos eventuais conteúdos que emergem ao longo do desenvolvimento da relação pedagógica professor-alunos.

---

[2] A expressão "eixo temático" não deve ser confundida com a *tematização* propriamente dita do jogo teatral. Embora as sessões possam ser estruturadas em torno das noções de QUE, ONDE e QUEM, pode haver total liberdade dos jogadores para eleger o assunto, o lugar e os papéis de suas representações teatrais improvisadas, pois, em última instância, cabe a eles (jogadores) definir *como* irão abordar essas noções.

As aulas de teatro ou sessões com jogos teatrais propostas aqui tendem a seguir uma determinada rotina, uma espécie de ritual:

1) formação do círculo de discussão;
2) divisão do grupo em equipes;
3) prática de jogos tradicionais infantis, nos quais podem ser destacados aspectos originais de teatralidade;
4) avaliação coletiva imediatamente após a apresentação de cada uma das equipes na área de jogo;
5) prática de jogos teatrais propriamente ditos – direcionados para a apropriação de conceitos teatrais muito precisos;
6) avaliação coletiva ao fim das atividades desenvolvidas durante a sessão de trabalho, retomando-se o círculo de discussão.

O círculo de discussão

O círculo de discussão (ver figura 1) é o procedimento que inaugura cada sessão de trabalho com jogos teatrais. Nele, apresentam-se os protocolos[3] referentes às sessões anteriores e discutem-se as descobertas realizadas pelo grupo com a prática dos jogos teatrais. É o momento em que avisos, comunicados, problemas, assuntos e acontecimentos de interesse comum são compartilhados. O círculo de discussão funciona também como uma espécie de preparação psicológica (concentração) para a "passagem" da realidade concreta à realidade cênica ou simbólica, além, é claro, de constituir um fórum privilegiado de reflexão sobre a práxis no/do grupo.

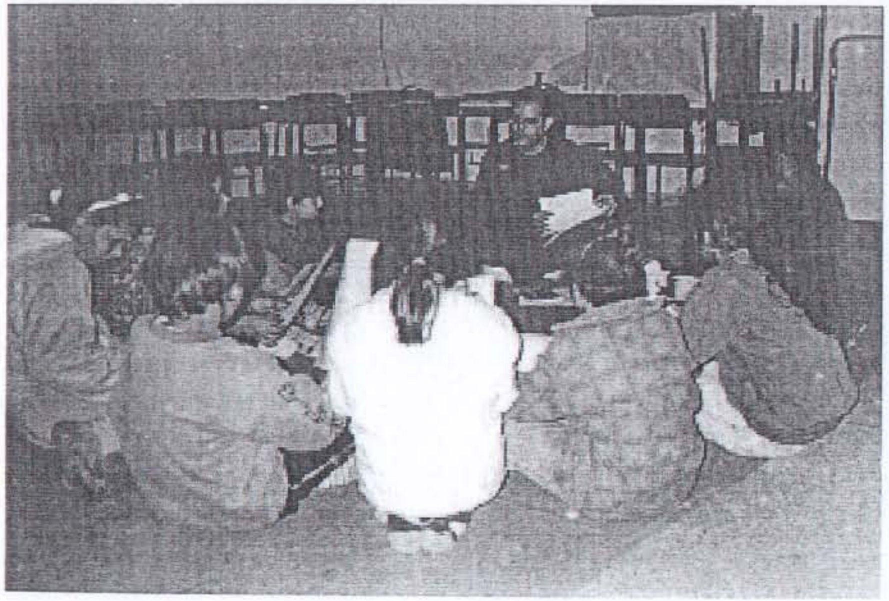
Inicialmente, para garantir a palavra a cada um dos integrantes do grupo, particularmente aos mais tímidos, os depoimentos foram ordenados no sentido horário ou anti-horário (para a esquerda ou para a direita, um após o outro, no círculo). Ao longo do trabalho, com a auto-regulação cada vez maior do estudante (no sentido de esperar a sua vez de falar e de ouvir a palavra do outro), paralelamente ao desenvolvimento de sua auto-estima e autoconfiança, a ordenação dos depoimentos é naturalmente suprimida e as enunciações dos alunos passam a ocorrer espontaneamente, sem que seja necessário "cobrar" o depoimento de cada um deles. Esse fluxo orgânico dos depoimentos, num campo relaxado, sem grande tensão, só passa a ocorrer após um certo tempo de convívio e cooperação das pessoas no grupo.

---

[3] O protocolo é um registro da sessão de trabalho feito pelo aluno. Pode ser escrito e conter desenhos, ilustrações, colagens etc.

Para a formação do círculo de discussão, quando é possível, solicita-se aos alunos que retirem os calçados, permanecendo de meias ou descalços. Os participantes devem sentar-se sempre em círculo, um ao lado do outro, todos em cadeiras ou todos no chão – o que inclui também o professor. Quando não há uma sala ampla e sem muitos móveis, apropriada para o ensino da dança ou do teatro na escola, afastar as carteiras, arrumando-as em círculo ou semicírculo pode viabilizar o trabalho com jogos teatrais.

Figura 1 – Círculo de discussão que inaugura as sessões com jogos teatrais.



Em se tratando de crianças das séries iniciais, pode ocorrer que algumas delas disputem, a princípio, ficar ao lado do professor no círculo. O que fazer? Decidir por sorteio quem fica onde? Qual o sentido do comportamento de crianças que disputam posicionar-se ao lado do professor? O que elas querem dizer com seu comportamento? É alguma atitude inconscientemente carregada de significação afetiva? Uma forma de tornar explicita sua afeição? Egocentrismo? Um gesto voltado para os outros participantes no sentido de demonstrar "prestígio" na hierarquia das relações assimétricas de poder na educação escolar? Um motivo para competir com os companheiros e, vencendo-os, afirmar alguma forma de "superioridade" em relação a eles? Sem dúvida, não existe uma única resposta. Essa situação pode ser superada quando o professor passa a se posicionar no grupo só após todos já estarem sentados escolhendo sempre uma posição diferente para se colocar na roda a cada vez; uma estratégia que se revelou eficaz e reduziu a ansiedade das crianças. Mas, por que não problematizar essa e outras eventuais questões lançando-as para discussão no círculo, buscando resolvê-las por meio de exame e análise conscientes no/pelo grupo?

O campo ou a área de jogo

Costuma-se usar tapete, esteira, tatame ou carpete barato para delimitar a área de jogo (mas pode-se fazer uso também de cordas ou barbantes e até mesmo demarcar o espaço físico no qual serão desenvolvidos os jogos com giz – riscando o chão, por exemplo). Outras vezes, uma demarcação verbal, utilizando apenas algumas referências concretas do espaço, será suficiente para definir o campo de jogo. O importante é circunscrever a área física em que ele ocorrerá, delimitando-a com clareza.

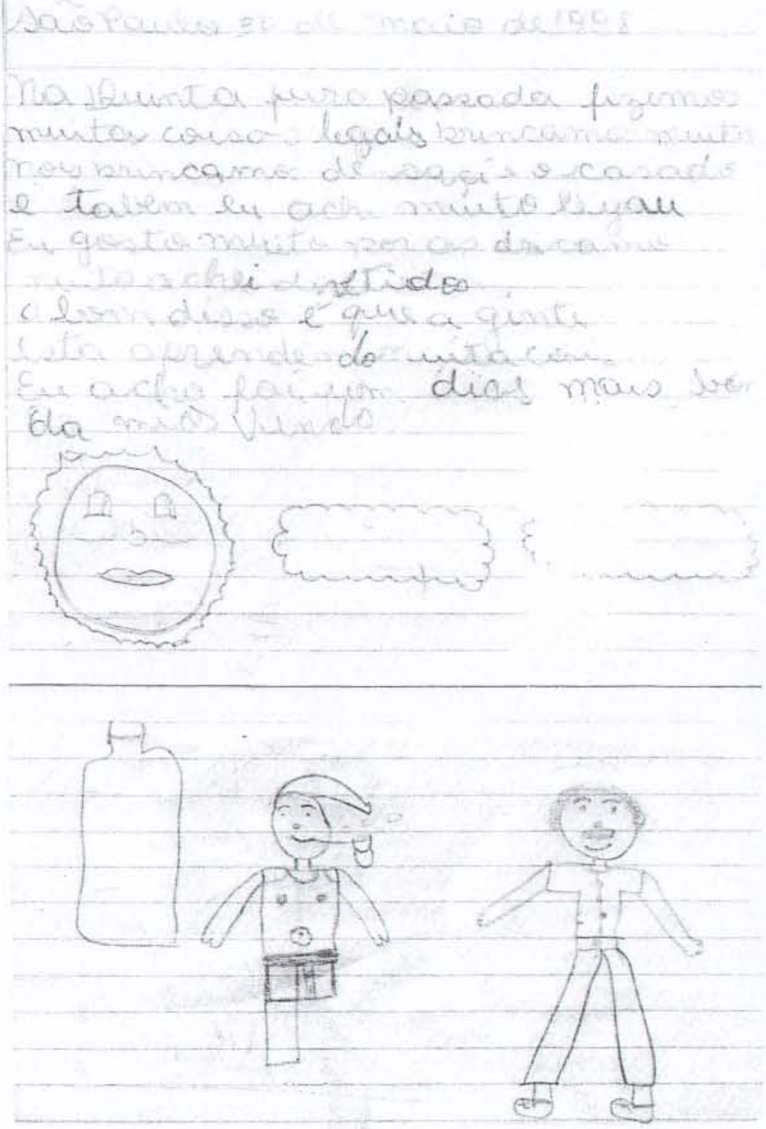
Esse espaço físico, delimitado *a priori* para o jogo, pode – e deve – variar ao longo das sessões (a área de jogo poderá ser qualquer local previamente estabelecido de comum acordo entre os jogadores, dentro da sala de aula ou até mesmo fora dela). Se for um tapete ou carpete, por exemplo, seu posicionamento no interior da sala de aula deverá variar ao longo do trabalho. Portanto, se, no início do curso, o tapete for colocado no centro da sala, o mesmo tapete, mais adiante, poderá ser encostado a uma de suas paredes. Em seguida, o tapete ainda pode ser eventualmente posicionado diante do tradicional quadro de giz. Toda essa variação de localização da área de jogo tem por objetivo fortalecer a compreensão do caráter convencional (sígnico), arbitrário (por regras explícitas) e intencional (para observadores) da comunicação pela linguagem teatral.

Protocolo das sessões

Aos alunos deve-se solicitar a confecção de protocolos (ver figura 2). Os protocolos são as coisas que o aluno quer dizer sobre o que vivenciou nas aulas de teatro. Eles se referem sempre à última sessão de trabalho e costumam ser apresentados quando tem início um novo encontro, durante o círculo de discussão inicial. A cada sessão, um aluno diferente ou um grupo de alunos se responsabiliza pela confecção do protocolo referente aos assuntos discutidos, aos episódios ocorridos e às reflexões sobre os trabalho daquele dia. A escolha dos responsáveis pela confecção do protocolo não é feita exclusivamente pelo professor. Espera-se sempre que um ou mais membros do grupo, voluntariamente, apre- sentem-se como responsáveis por essa tarefa. Caso haja mais de um voluntário, deixa-se que os próprios alunos decidam o que fazer e como fazer para solucionar esse problema. Apenas se houver impasse o professor intervém, propondo, por exemplo, sorteio do tipo par-ou-ímpar.

O protocolo não precisa ser denominado exclusivamente de "protocolo". É possível referir-se a ele como "jornal", "lembrança", "memória" ou ainda "história" das coisas que ocorreram na sessão de trabalho. Desde a primeira sessão, deve-se esclarecer aos alunos a importância desse instrumento para acompanhamento e avaliação do processo que será desenvolvido no grupo.

Figura 2 – Protocolo elaborado por criança de 11 anos, matriculada na 3ª série.



São Paulo [illegible] de maio de [illegible]

Na quinta feira passada fizemos
muitas coisas legais brincamos muito
nos brincamos de saci e casado
e tabem eu achei muito legau
Eu gostei muito porque dançamos
muito achei divertido
o bom disso é que a gente
esta aprendendo muita coisa.
Eu acho foi um dias mais be
ela [illegible] [illegible]

A prática sistemática da confecção de protocolos das sessões de trabalho com jogos teatrais no Brasil foi inaugurada por Ingrid D. Koudela, com base em estudos dos procedimentos sinalizados por Bertold Brecht,[4] no bojo de sua teoria da peça didática.[5] Após a leitura ou apresentação do protocolo relativo à sessão anterior, decide-se quem será o responsável (ou responsáveis) pela confecção do protocolo e registro das atividades do dia. A palavra protocolo geralmente é evitada no início do processo de trabalho com crianças das séries iniciais. O professor costuma referir-se ao protocolo como "registro", "jornal" ou "história" do que ocorre na aula de teatro. Sugere-se introduzir a palavra protocolo só após os alunos estarem familiarizados com essa prática de registro das atividades pedagógicas desenvolvidas no grupo.[6]

Habitualmente, explica-se aos alunos que sua avaliação nas aulas de teatro será feita com base na freqüência, na participação nas atividades propostas e na apresentação regular dos protocolos – que documentam as reflexões pessoais e coletivas do grupo. Quando é possível, cuida-se para que sejam feitas cópias de cada protocolo apresentado em número suficiente para todos os integrantes da turma. As cópias podem ser entregues na sessão seguinte àquela na qual o original foi apresentado ou, preferencialmente, distribuída junto com o original – para acompanhamento simultâneo por todos os estudantes.

Percebe-se, nas primeiras sessões, algum receio dos alunos de se apresentarem como voluntários para redação do protocolo do dia. Às vezes, é necessário até mesmo fazer sorteio para definir quem ficará responsável pela entrega do "jornal" nas primeiras aulas. Logo, porém, o estudante perde o medo de confeccionar os protocolos, porque neles o professor não imprime nenhuma "nota" ou correção, embora possam e devam ser eventualmente retificados, sempre que o grupo considere necessário. Nesse caso, as correções e observações são feitas pelo aluno, de próprio punho, na cópia do registro que lhe pertence. O sorteio do(s) responsável(is) pelo protocolo geralmente precisa continuar sendo feito ao longo do trabalho com crianças das séries iniciais do ensino fundamental, porque muitas vão disputar a responsabilidade de fazê-lo. Alguns procedimentos para definição do(s) autor(es) do protocolo num grupo de crianças são o uso de parlendas de escolha[7] e os jogos de par-ou-ímpar[8] ou dois-ou-um.[9]

Explica-se aos estudantes que podem utilizar colagens, desenhos, fotos, imagens, adesivos etc. na elaboração de seus protocolos. A correção, nas primeiras sessões, de eventuais erros ortográficos, poderá inibir a escrita criativa e interferir negativamente no desenvolvimento do trabalho com o grupo. Só após os participantes exercitarem-se no processo de auto-avaliação e avaliação coletiva é oportuno efetuar as retificações e, sempre, com muita habilidade.

Pede-se a cada aluno que arquive numa pasta as suas cópias dos protocolos das sessões de trabalho, organizando uma espécie de *portfólio*[10] *que, ao final do processo, constituirá prova, atestado e documento*

---

[4] Embora Moreno tenha instituído a redação de protocolos das sessões terapêuticas psicodramáticas, não se tem conhecimento de uma sistematização desse procedimento nas práticas psicoterápicas brasileiras.

[5] Consultar, na primeira parte deste livro, o item que trata da dimensão político-estética do teatro em Brecht.

[6] A sistemática da redação de *protocolos* lembra o que Freinet denomina de "livro da vida" em sua proposta pedagógica. Para maiores informações, consultar *Freinet: Evolução histórica e atualidade*, de Rosa M. Whitaker F. Sampaio (1994, pp. 211-212).

[7] *Parlendas* são textos, geralmente em verso, que cumprem diversos objetivos, tais como divertir, auxiliar na aprendizagem escolar de uma maneira geral e até mesmo na terapêutica para o tratamento de dislalias. Denominam-se *parlendas de escolha* os textos dessa natureza utilizados na definição aleatória de integrantes de equipes, líderes de grupo etc. no contexto de atividades lúdicas.

[8] O jogo de *par-ou-ímpar* é utilizado na disputa entre dois sujeitos e tem início com um deles perguntando ao outro "par ou ímpar?". Definida a opção de ambos pelos números pares ou ímpares, aquele que fez a pergunta inicial da atividade diz "um, dois, três e já!", e cada um deles deve apresentar uma das mãos contendo uma determinada quantidade de dedos estendidos. Conta-se o total dos dedos apresentados. Se o número for par, ganha quem escolheu "par" após a pergunta que instala o jogo. Caso seja ímpar, sai vitorioso aquele que optou pelos números ímpares.

[9] Esse jogo consiste em escolher um sujeito dentre três ou mais indivíduos. Alguém inicia a chamada que instala a atividade perguntando "dois ou um?". Em seguida, todos apresentam apenas uma das mãos com um ou dois dedos estendidos. Vence quem, por acaso, apresentar uma quantidade de dedos diferente daquela exibida pela maioria. Por exemplo, se dois sujeitos, num grupo de três, apresentam ambos apenas um dedo estendido em suas mãos, aquele que exibiu dois dedos é o vencedor da disputa.

[10] O portfólio, aqui, refere-se à coleção de todos os protocolos das sessões de trabalho. Pastas modelo classificador, de capa dura, contendo saquinhos plásticos nas dimensões de papel ofício, são muito

dos progressos do aluno e do grupo no domínio e na fluência da linguagem teatral. Os portfólios de cada um dos alunos podem também ser solicitados pelo professor ao encerramento de cada unidade de trabalho, para exame e avaliação da qualidade do registro, da documentação e da organização de cada estudante.

Às crianças matriculadas na primeira série e que ainda estão sendo alfabetizadas, pede-se-lhes que procurem escrever o que for possível (uma letra ao menos, palavras conhecidas, seu próprio nome ou letra inicial do nome), além da produção de desenhos, colagens etc. Observa-se que o desenho nos protocolos dessas crianças tem muitas vezes a função específica de escrita pictográfica, quer dizer, cumpre o papel de marcação simbólica no auxílio à lembrança dos fatos ocorridos nas sessões. As atividades com desenho livre, nesse caso, não recebem o tratamento adequado a uma abordagem estética numa perspectiva de ensino das artes plásticas. Trata-se de observá-las como instrumento a serviço do registro simbólico de eventos ocorridos em sala de aula, como substituto ou complemento da escrita, sem preocupação de aprofundamento das possibilidades de tratamento artístico da representação gráfica, pictórica ou tectônica – como deve ser no ensino das artes plásticas ou visuais.

Teatralização de jogos tradicionais infantis

Costuma-se introduzir as atividades com a linguagem teatral por meio de jogos tradicionais infantis, nos quais é ressaltado algum aspecto original de teatralidade. A teatralização de jogos tradicionais infantis – desenvolvida inicialmente por Spolin (1975, 1992) no grupo de Neva Boyd, nas primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos – é uma área fértil para o trabalho com a linguagem teatral de caráter *improvisacional*, especialmente com crianças. Trata-se de enfatizar, no desenvolvimento de atividades lúdicas tradicionais infantis, alguns de seus aspectos originais de teatralidade. Assim, por exemplo, no jogo gato-ratos,[11] além do cumprimento das regras tradicionais dessa atividade, é solicitado aos jogadores que procurem agir (movimentar-se, emitir sons) de acordo com os papéis de gato ou rato no jogo. Essa instrução, somada às regras originais, requer atenção redobrada, porque os jogadores se vêem obrigados a teatralizar seu comportamento conforme os papéis de "gato" ou "rato" paralelamente à observação das outras regras de conduta que enquadram o desenvolvimento dessa atividade.

Observa-se que as propostas de teatralização de jogos tradicionais infantis são aceitas com grande entusiasmo pelos estudantes das séries iniciais do ensino fundamental; no entanto, a própria dinâmica e movimentação ágil exigida dos participantes em alguns dos jogos acarreta quase sempre o abandono das características dos papéis assumidos nessas atividades por determinados períodos de tempo, principalmente quando o jogador precisa se locomover com rapidez para pegar parceiros de jogo ou para não se deixar pegar por eles. Isso faz com que a teatralização ocorra de forma interrompida durante o desenvolvimento da atividade. É necessário "cantar" as instruções reiteradamente durante o jogo, para lembrar os participantes de seus papéis.

As primeiras adaptações de jogos tradicionais infantis brasileiros à estrutura do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin foram desenvolvidas pelo grupo paulista de pesquisadores em teatro e educação, particularmente por Ingrid Koudela e Maria Lúcia Pupo, auxiliadas por seus alunos do curso de licenciatura em teatro da ECA/USP. Com base na experimentação e na investigação das possibilidades de uso da estrutura fundamental do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin (foco, instrução, platéia e avaliação), foi possível chegar à formulação de instruções precisas, que criavam oportunidade para o engajamento dos jogadores

---

úteis, porque conservam a produção gráfico-plástica da criança sem perfurar os suportes (papel, cartolina, folha de caderno etc.) sobre os quais o aluno elaborou seu protocolo. Nelas também se podem guardar adequadamente fotos, recortes de jornal, pequenos objetos etc.

[11] Consultar detalhamento dos planos de aula para a *primeira sessão*. Ver descrição da *atividade 3*.

numa atividade teatral espontânea e improvisada, baseada no jogo tradicional infantil.

Tomando por base a moldura de regras explícitas dos jogos tradicionais infantis, enfatizada por Spolin, alguns pesquisadores brasileiros da dimensão pedagógica do teatro passaram a investigar a possibilidade de aproveitamento, por meio de instruções, daqueles aspectos originalmente teatrais de tais jogos. Um importante trabalho, que se detém no exame dos aspectos da teatralidade virtual de jogos tradicionais populares, é a monografia de Lúcia Helena Krepski (1997), apresentada como trabalho de conclusão de curso da disciplina "Teatro Aplicado à Educação II", ministrada por Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, na ECA/USP, em 1997.

Encorajado pelos resultados positivos obtidos com a experimentação prática de algumas propostas de teatralização dos jogos apresentadas por Krepski, passei a incorporá-las nas sessões de trabalho com a linguagem teatral na sala de aula. A partir de então, os jogos tradicionais infantis passaram a ser concebidos por mim não apenas como atividades de aquecimento físico ou direcionadas unicamente para o fortalecimento da noção de cooperação: a teatralização de jogos tradicionais infantis permite que a criança e o pré-adolescente experimentem diferentes papéis de maneira prazerosa e, além disso, possibilita *o revezamento de todos os alunos em cada um dos papéis* envolvidos nos jogos.

O sistema de jogos teatrais de Spolin

Os jogos teatrais são atividades pedagógicas para aquisição, leitura, domínio e fluência da comunicação por meio do teatro, de uma perspectiva *improvisacional* (sem roteiros nem combinações apriorísticas de como será a atuação na área de jogo e sem textos de sustentação à representação teatral previamente elaborados). Basicamente, os jogos teatrais constituem desafios (problemas cênicos de atuação) apresentados aos jogadores, na forma de *jogos com regras* (Spolin 1992).

O foco ou ponto de concentração do jogador – Os problemas de atuação teatral propostos aos jogadores necessitam ser apresentados com clareza e objetividade por parte do coordenador ou professor, que especifica o foco ou ponto de concentração das ações dos sujeitos no jogo (Spolin 1975).

A busca de soluções para o problema cênico colocado para o grupo deve ser necessariamente ativa, quer dizer, corporal, física, e não apenas intelectual, verbal. O professor ou coordenador (teatro-educador responsável pela condução das atividades) deve, se necessário, reativar a atenção dos jogadores no foco da atividade que lhes foi proposta por meio de instruções (observações, dicas), que são "cantadas", isto é, pronunciadas em voz alta, pelo professor ou coordenador dos trabalhos, fora do espaço físico definido como área de jogo.

As instruções ou dicas durante o jogo – Os jogadores não devem interromper suas ações na área de jogo durante as instruções ou dicas do professor, mas procurar desenvolvê-las buscando atender às observações feitas pelo coordenador dos trabalhos. Os jogadores a quem são apresentados os desafios são geralmente subdivididos em equipes (duplas, trios, grupos de quatro, cinco etc.).

O revezamento das equipes na área de jogo – As equipes se revezam no espaço físico delimitado arbitrariamente como área de jogo, na tentativa de buscar soluções cênicas para o problema apresentado ao grupo. A área de jogo pode ser qualquer espaço convencionado como tal. Exemplo: uma parte de uma sala, alguns degraus de uma escada, um tapete, um pedaço do jardim etc. Quando uma equipe atua na área de jogo, os outros participantes do grupo a observam com atenção, acompanhando a solução cênica apresentada por seus componentes no desenvolvimento de suas ações.

O revezamento de equipes na área de jogo viabiliza o trabalho com a linguagem teatral em classes com grande número de alunos. Evidentemente, um grupo muito numeroso fará com que seja reduzido o número de atividades propostas a cada sessão de trabalho.

Avaliação imediatamente após apresentação das soluções cênicas experimentadas – O tempo para a apresentação das soluções encontradas pelas equipes varia de acordo com as tentativas de solução experimentadas por seus jogadores. Em seguida à apresentação de cada equipe, dá-se a avaliação coletiva e auto-avaliação das soluções encontradas por seus jogadores. Solicita-se inicialmente aos participantes do grupo-platéia (que estiveram observando a atuação da equipe que se apresentou na área de jogo) que façam uma apreciação sobre as soluções mostradas, tendo como critério principal dessa avaliação o foco inicialmente estabelecido para o desenvolvimento da atividade. Em seguida, pede-se aos jogadores que atuaram na área de jogo e cujo desempenho foi submetido à avaliação do grupo-platéia que se auto-avaliem com base no foco inicialmente estabelecido para o desenvolvimento de suas ações e nas observações dos colegas que estiveram na "platéia".

Esse procedimento assegura que todos os membros do grupo possam se revezar nos papéis de jogadores (atores) e observadores (platéia), exercitando-se no fazer teatral improvisado (quando atuantes na área de jogo), na apreciação estética (ao observar outros na área de jogo) e, é claro, na contextualização da comunicação teatral (atribuindo significação ao fazer teatral e à apreciação estética dos companheiros).

Sobre o fazer, a apreciação e a contextualização da comunicação teatral no sistema de jogos de Spolin – Contextualizar, como explica Ana Mae Barbosa (1998), é "estabelecer relações". Portanto, a contextualização pode ser de natureza histórica, social, psicológica etc. Trata-se de uma forma de conhecimento relativizada, que consiste na construção de significação por parte do observador da comunicação artística. A articulação entre o fazer artístico e a apreciação estética ou a leitura da linguagem artística só é possível por meio da contextualização.

O sistema de jogos teatrais de Spolin oferece, conforme foi exposto acima, a possibilidade de desenvolver um ensino do teatro sobre esses três pilares – nos quais se sustenta a proposta contemporânea ou pós-moderna do ensino das artes, não apenas no Brasil, mas em muitos países da Europa e na América do Norte.

Evidentemente, optar metodologicamente pelo sistema de jogos teatrais não implica necessariamente descartar o estudo da dramaturgia, da história do teatro ou da etnocenologia no ensino do teatro. Na proposta metodológica aqui descrita, voltada para alunos das séries iniciais do ensino fundamental, será valorizado um fazer que se articula com a apreciação e a contextualização da estética teatral, que constituem o ponto de partida para o aprofundamento de questões relacionadas ao ensino do teatro na educação escolar. Trata-se dos primeiros estágios de uma "alfabetização estética", fundamental para o tratamento e a discussão verticalizados dos conteúdos especificamente teatrais.

A avaliação escolar do aluno

Além das avaliações coletivas e auto-avaliações, que ocorrem imediatamente após a apresentação das soluções cênicas encontradas pelas equipes, quando for necessário, pode-se convocar o círculo de discussão para, por exemplo, abordar eventuais questões que tenham emergido no processo de trabalho ou avaliar o nível de apropriação dos conceitos trabalhados por parte dos alunos. Perguntas devem ser formuladas pelo professor e lançadas ao grupo a fim de verificar a qualidade das respostas apresentadas pelos estudantes. É preciso que o professor tenha em mente que tais questões não têm apenas uma única resposta considerada "certa", porque, como esclarece Viola Spolin (1992, p. 7):

> A expectativa de julgamento impede um relacionamento livre nos trabalhos de atuação. Além disso, o professor não pode julgar o bom ou o mau, pois não existe uma maneira absolutamente certa ou errada de solucionar um problema: *o professor, com um passado rico em experiências, pode conhecer uma centena de maneiras diferentes de solucionar um determinado problema, e o aluno pode aparecer com a forma cento e um, em que o professor até então não tinha pensado.* Isso é particularmente válido nas artes. (Grifo meu)

Trata-se, nesse caso, de questões formuladas com o objetivo de observar o processo de formação de um determinado conceito e dos progressos dos estudantes no domínio, na fluência e na reflexão sobre a linguagem teatral improvisada.

Além de ser instrumento eficaz para verificação informal do aprendizado obtido com os estudantes, o círculo de discussão permite a deliberação coletiva de normas de conduta e regras de comportamento socialmente desejadas no grupo. Às vezes, instalam-se conflitos entre os alunos, especialmente na definição dos representantes das equipes ou na disputa da ordem de apresentação de cada subgrupo na área de jogo. Entre crianças das séries iniciais do ensino fundamental, constata-se grande ansiedade para fazer parte da "primeira" equipe a se apresentar na área de jogo ou para ser seu "representante". Essa ansiedade pode ser reduzida à medida que os estudantes avançam no cumprimento do fluxograma de trabalho e, conseqüentemente, passam a ter uma compreensão maior do caráter não competitivo das atividades. Todo o processo de trabalho é desenvolvido para a consolidação ou internalização da noção de *cooperação*, fundamental para a prática de atividades sociais – com regras explícitas.

Sem dúvida, a avaliação das equipes imediatamente após a apresentação na área de jogo contribui muito para que o jogador possa ter um retorno sobre o que acreditou estar comunicando à platéia. Mas apenas isso não deve ser suficiente para que o teatro-educador, no contexto da educação escolar, possa estabelecer critérios objetivos de *verificação do aprendizado* e *avaliação do estudante*. Aqui, faz-se necessária uma distinção entre o que denominamos verificação de aprendizado e avaliação.

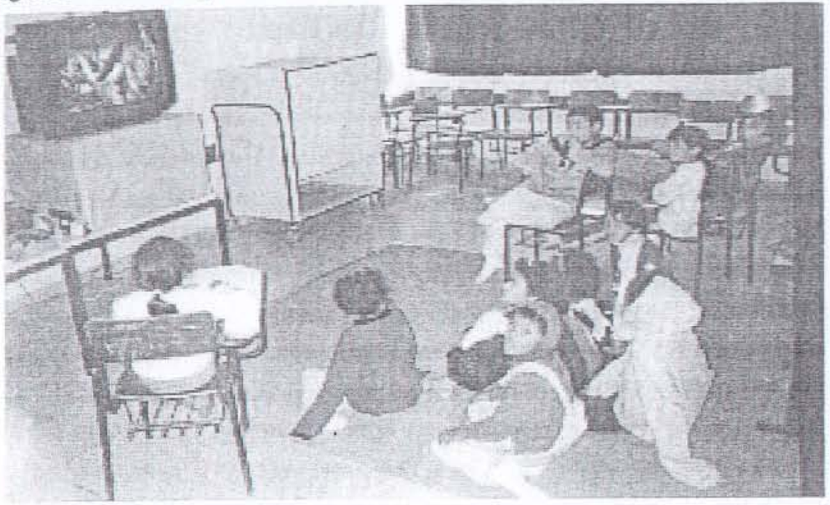
O que chamamos de verificação de aprendizado refere-se a tarefas concretas propostas ao estudante durante o processo pedagógico (a elaboração do protocolo das sessões, por exemplo). Já a avaliação do aluno envolve tanto as verificações sistemáticas do aprendizado quanto a freqüência e a qualidade da participação do estudante nas atividades desenvolvidas no processo de trabalho do grupo.

Além da elaboração dos protocolos das sessões, existem outros instrumentos úteis para verificação do aprendizado do aluno de teatro, como, por exemplo, a *recordação estimulada*. A recordação estimulada é um método de sondagem do pensamento do aluno, desenvolvido por Bloom (*apud* Smagorinski e Copock 1995, pp. 271-278), que consiste no registro do comportamento do aluno durante a realização de uma determinada tarefa (por meio de gravação sonora, fotográfica ou em vídeo), a ser exibido ao estudante, estimulando-o a recordar-se e, assim, refletir e analisar os procedimentos adotados por ele mesmo na resolução das questões ou dos desafios apresentados, justificando-os.

Algumas vezes, quando é possível, utiliza-se a exibição de trechos de registros em vídeo das atividades desenvolvidas pelo grupo. Os alunos geralmente demonstram muito interesse em se descobrirem por meio das imagens apresentadas. O *vídeo-registro* é uma ferramenta poderosa para fornecer aos sujeitos uma visão descentrada de si mesmos, que contribui para o fortalecimento do autoconhecimento e da autocrítica. Poder ver com os próprios olhos como se é do ponto de vista do outro é uma experiência enriquecedora para o *self* e constitui um avanço rumo a comportamentos menos egocêntricos, menos centrados em si mesmo.

O *vídeo-registro* (ver figura 3) como recurso instrumental na discussão e avaliação coletiva das soluções cênicas apresentadas pelas equipes, com base nos problemas de atuação que lhes são propostos, deve cumprir prioritariamente uma função documental, sem preocupações de natureza estética no que se refere à produção audiovisual. Trata-se de seu uso como ferramenta útil na análise e discussão das interações lúdicas de linguagem teatral verificadas no grupo.

Figura 3 – A recordação estimulada (*vídeo-registro*) como instrumento de avaliação.



Além do *vídeo-registro*, costuma-se fotografar o desempenho das equipes na área de jogo. O professor, após selecionar algumas dessas fotos, poderá colá-las em folha de papel ofício, com instruções precisas ou perguntas objetivas relacionadas ao que as imagens dizem ou querem dizer. Em seguida, pode providenciar cópias e distribuí-las à turma, pedindo aos alunos que respondam às questões apresentadas ou sigam as instruções comunicadas por escrito.

Com base nas verificações de aprendizado, freqüência e qualidade da participação do aluno, o professor terá condições de avaliar o processo de aquisição, fluência e domínio da linguagem teatral por parte do estudante baseado em critérios transparentes e objetivos. No entanto, é necessário ter em mente que a avaliação de escolares, particularmente na área das artes, deve ser de caráter qualitativo. E avaliar qualitativamente significa estabelecer uma reflexão crítica constante sobre a prática – e o permanente redirecionamento dessa prática, informado por reflexão de natureza interminável sobre si mesma.

A natureza do aprendizado no jogo teatral

O conceito cotidiano de jogo (atividade lúdica com regras explícitas) é o ponto de partida no sistema de jogos teatrais para a apropriação ativa (corporal, física), por parte dos jogadores, do conceito social de cooperação. O processo de desenvolvimento das ações cooperativas encontra na moldura dos jogos com regras o enquadramento adequado para que o aluno possa perceber, sobretudo sensorialmente, o significado da participação no coletivo.

O engajamento da pessoa nas ações desenvolvidas após a instalação do jogo deve ser espontâneo, porque toda atividade lúdica tem caráter volitivo, quer dizer, voluntário. Ou seja, é necessário o estudante querer jogar por livre e espontânea vontade, sem que se sinta de alguma maneira coagido ou obrigado a participar. Advertir o aluno que se recusa a tomar parte nas atividades na área de jogo, ameaçando-o com baixa pontuação no item qualidade de participação nas atividades propostas, não resolve o problema. Cada pessoa tem um ritmo próprio, único, de interação. Além disso, fatores de ordem emocional ou disfunções biológicas interferem na disposição do estudante para o trabalho. Quando o aluno perceber que, nesta proposta de ensino do teatro, não se trata de valorizar o "talento" para o palco ou a "desenvoltura" cênica, ele se sentirá mais seguro e confiante para atuar na área de jogo. Uma vez que o estudante decida participar, ele passa a ter uma relação de cumplicidade maior com o grupo, ratificando por livre e espontânea vontade o acordo coletivo que assegura o cumprimento das regras estabelecidas para o desenvolvimento das atividades com a linguagem teatral na sala de aula. Não se deve esquecer que o aluno também aprende observando os companheiros atuarem na área de jogo.

A atividade lúdica com regras explícitas tem aspectos legislativos, executivos e judiciários, porque qualquer jogo necessita ser emoldurado por um acordo. As regras de um jogo são determinadas com base no poder que o grupo de jogadores tem de "legislar". É esse poder "legislativo" que institui a criação de regras de conduta nas atividades. A observância às regras da atividade dá-se com o exercício do poder "executivo" dos jogadores, que procuram desenvolver ações que se enquadrem na moldura previamente negociada pelo coletivo. Quando ocorre a não observância à "legislação" que regula a atividade, o grupo trata de exercer o poder "judiciário", deliberando sobre a validade ou não de determinadas formas de comportamento e, assim, corrigindo as ações dos jogadores.

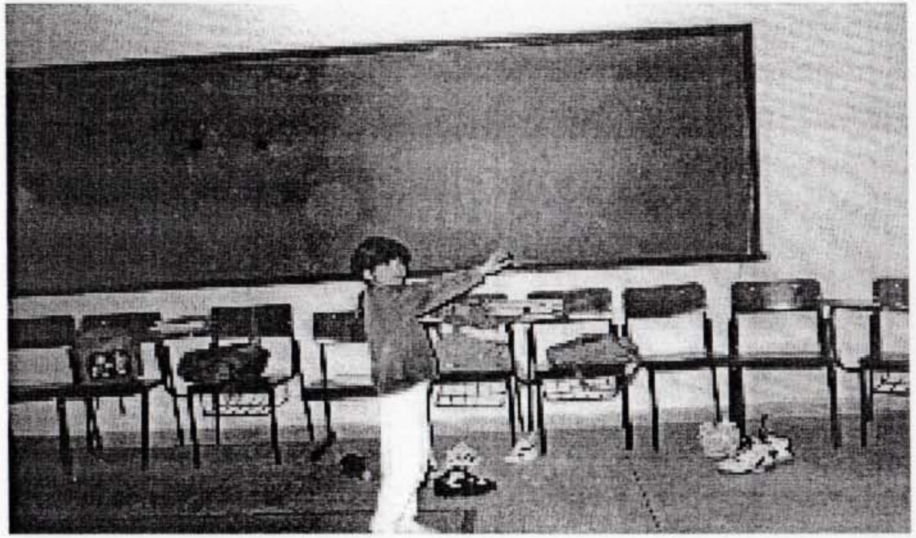
Com base na estrutura das atividades lúdicas regradas – que articulam as dimensões legislativa, executiva e judiciária –, desenvolveu-se o modelo pedagógico adotado como âncora desta proposta de ensino do teatro. Tomando-se o conceito cotidiano de jogo, é possível promover a consolidação do conceito social de cooperação, fundamental para a instalação da atividade teatral e para o desenvolvimento de comportamento socialmente desejável. Paralelamente, e à medida que o grupo avança no entendimento da importância da cooperação para o desenvolvimento da linguagem teatral numa perspectiva improvisacional, conceitos teatrais de grande complexidade estarão sendo apresentados informalmente, subjacentes às propostas de jogo.

Nesta proposta de ensino do teatro, voltada particularmente para as séries iniciais da educação básica (ou para principiantes no uso da comunicação teatral), destacou-se, dentre os conceitos especificamente teatrais, o conceito de *fisicalização* – que privilegia a percepção intuitiva ou sensorial articulada ao pensamento lógico.

A fisicalização, segundo Spolin, é "a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; usar a si mesmo para colocar um objeto em movimento; dar vida ao objeto (...) é mostrar" (1992, p. 340). Portanto, esse conceito se refere à capacidade corporal dos jogadores de tornar "visível" para observadores do jogo teatral objetos, ações, atitudes, sensações, o caráter de papéis e lugares determinados – convencionalmente estabelecidos na realidade cênica.

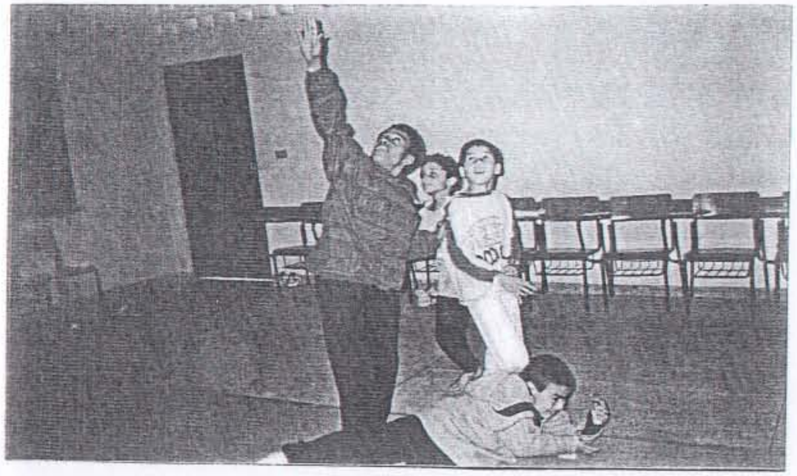
A fisicalização requer capacidade de abstração. Ou seja, é uma atividade que implica representação simbólica, constitui um reflexo de segundo grau ou de segunda ordem, de acordo com Vygotsky (1996, pp. 48-49). Quando um livro passa a ser utilizado como "bandeja" no jogo dramático infantil ou num jogo teatral, verifica-se que o significado cultural original do objeto livro foi alienado, roubado, substituído deliberadamente pelo sujeito – que passou a lhe emprestar agora nova significação: bandeja.

Figura 4 – Fisicalização da maçaneta de uma porta por criança de 8 anos (2ª série).



Muitas vezes, a fisicalização (ver figuras 4 e 5) exige do sujeito que joga o abandono de quaisquer suportes materiais que não sejam aqueles fornecidos por seu próprio corpo. Quando alguém utiliza um livro como bandeja num jogo, o livro funciona como suporte ou "pivô" para a ação de "segurar uma bandeja". Outra coisa, porém, é "segurar uma bandeja" sem o auxílio do pivô, no caso, o livro. Fisicalizar uma bandeja pode implicar torná-la "visível" sem ajuda de nenhum tipo de suporte material, exceto o próprio corpo do sujeito, através de um repertório gestual específico. Esse tipo de ação é altamente complexa e exige a percepção imaginária do objeto fisicalizado por parte dos sujeitos (tanto dos jogadores que o fisicalizam como daqueles que observam o que está sendo fisicalizado).

Figura 5 – Fisicalização de visita ao zoológico por grupo de crianças entre 8 e 11 anos (1ª, 2ª e 4ª séries).



Não é difícil concluir, portanto, que o desenvolvimento do conceito de fisicalização implica a ampliação da capacidade corporal expressiva dos jogadores, de sua atenção, memória sensorial e pensamento conceitual (categorial). Para os alunos, o trabalho com a fisicalização de objetos, lugares e papéis dentro do jogo teatral permite compreender melhor a dimensão representacional, simbólica, do fenômeno teatral.

Observa-se que a apropriação intuitiva de conceitos muito abstratos no jogo teatral ocorre geralmente antes que o sujeito possa converter em palavras o que já consegue experimentar corporalmente.[12] A conscientização da complexidade de suas ações lúdicas é um processo que cada sujeito desenvolve em seu próprio ritmo, auxiliado por suas próprias descobertas e pelo relato das eventuais descobertas do outro, socializadas nos círculos de discussão e nas avaliações coletivas que se seguem à apresentação das equipes na área de jogo.

Ao longo das sessões, devem-se evitar exposições verbais da significação de conceitos ou demonstrações corporais de como solucionar os problemas de atuação propostos. Não se trata, no entanto, de deixar os sujeitos entregues a si mesmos, mas, antes, de lhes proporcionar um ambiente favorável ao aprendizado pessoal e intransferível, pela experimentação prática de suas hipóteses sobre o funcionamento da representação cênica.

O trabalho pedagógico teatral com o conceito de fisicalização pode ser desenvolvido em qualquer ambiente escolar, até mesmo naqueles de extrema carência material (em que não se tenha à disposição figurinos, adereços, objetos de cena, cenários etc.).

Algumas implicações cênicas do conceito de fisicalização são: 1) economia de recursos materiais utilizados como suportes para as ações representadas pelos jogadores; 2) ênfase na expressividade corporal dos jogadores; 3) desenvolvimento da comunicação não-verbal no jogo teatral; 4) abordagem antiilusionista da representação teatral.

O fato de a criança e o principiante, no uso da comunicação teatral, tomarem posse do conceito de fisicalização oferece-lhes nova perspectiva de visão e leitura do fenômeno teatral. Isso resulta no entendimento de que a precariedade de recursos materiais no teatro nem sempre está associada ao prejuízo da qualidade da comunicação teatral. Ao contrário, propor a ausência de suportes ou pivôs em uma representação teatral desafia os jogadores a solucionar o problema de tornar visíveis objetos, ações, lugares e papéis no jogo teatral valendo-se exclusivamente de seus corpos. Isso faz com que os sujeitos se lancem numa grande aventura criativa e conheçam melhor os limites e as possibilidades expressivas de seus corpos.

---

[12] Para uma discussão aprofundada da natureza do aprendizado no jogo teatral, consultar a dissertação de mestrado do autor (Japiassu 1999).

Planos de aula

Devo esclarecer que muitas das atividades pensadas para uma sessão com jogos teatrais nem sempre são, de fato, desenvolvidas naquela sessão. O planejamento de atividades para uma aula muitas vezes não pode ser cumprido como desejamos. O(a) professor(a) precisa ter "jogo de cintura" e estar preparado(a) para lidar com imprevistos, além, é claro, de ser suficientemente sensível ao ritmo único e insubstituível dos alunos e da turma. Pode ocorrer que o desenvolvimento da solução cênica de um determinado problema de atuação colocado ao grupo demande mais tempo às equipes do que aquele previsto e esperado pelo(a) professor(a). Outras vezes, as buscas de solução por parte das equipes requer muito menos tempo. Por outro lado, os assuntos abordados no círculo de discussão ou nos momentos de avaliação coletiva, que se seguem à apresentação das equipes na área de jogo, podem envolver calorosamente os estudantes durante muitos minutos. É preferível, penso, aprofundar a discussão corporal (durante a atividade propriamente dita na área de jogo) e verbal (nas auto-avaliações e avaliações coletivas) de uma determinada questão do que seguir adiante porque "se tem de cumprir o programa".

O que se disse acima não implica, no entanto, falta de rigor no planejamento do curso ou na preparação das aulas. Preventivamente, nesse caso, é mais adequado pecar por excesso do que por falta. Mas, repito, torna-se fundamental respeitar o ritmo de aprendizado dos alunos.

Outra coisa que preciso deixar bem clara é que jamais tive intenção de, por meio do sistema de jogos teatrais, preparar os alunos para qualquer montagem teatral – embora isso seja possível e até exista uma série de jogos destinados para trabalhar aspectos específicos da encenação de espetáculos teatrais formulados por Viola Spolin (1999). O trabalho com o grupo, ainda que não fosse conduzido no sentido da encenação de um espetáculo, ocorreu sem prejuízo de eventuais dramatizações escolares, das quais alguns alunos da turma participaram ativamente. Tais eventos não contaram com meu engajamento e eram de livre iniciativa dos alunos, coordenação pedagógica da escola ou de professores das classes regulares. As aulas de teatro se desenvolveram paralela, ininterrupta e independentemente dessas atividades extraclasse de natureza teatral.

O objetivo da proposta para o ensino do teatro que aqui se expõe *não é* a preparação de atores mirins para encenações escolares *nem* a formação de crianças para atuação no mercado profissional do teatro, do cinema e da televisão; sua finalidade é, antes, o *crescimento pessoal* dos alunos e seu *desenvolvimento cultural* pelo domínio, pela fluência, pela decodificação e pela leitura crítica da linguagem teatral.

As atividades que apresento a seguir constituem basicamente a adaptação ao sistema de jogos teatrais spoliniano de diferentes propostas para a prática do teatro improvisacional sugeridas por Augusto Boal, Gleidemar Diniz, Lúcia Krepski, Maria Lúcia Pupo, Ronaldo Yozo, Tizuko M. Kishimoto, por mim e pela própria Viola Spolin, entre outros. Para sua realização, considera-se precondição uma platéia de jogadores, ou seja, que o grupo se reveze na área de jogo observando as sucessivas apresentações de possíveis soluções encontradas pelas diferentes equipes aos desafios postos à classe.

DETALHAMENTO DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADE

1ª sessão de trabalho

1. Auto-apresentação em círculo
   - 1.1. Solicitar aos alunos que se sentem no chão formando um círculo.
   - 1.2. Pedir que cada um se apresente ao grupo dizendo nome, idade, série, turno em que se encontra matriculado, nome do professor de sua classe regular e falando um pouco de atividades e coisas que gosta de fazer etc.
   - 1.3. Apresentar-se aos alunos após todos terem falado, contando um pouco sobre si mesmo.
   - 1.4. Responder quaisquer perguntas dos estudantes.

2. Apresentação da matéria
   - 2.1. Pedir que falem o que sabem sobre o trabalho que será desenvolvido com a turma.
   - 2.2. Após ouvir o depoimento dos alunos, sem contestá-los ou interrompê-los, explicar de forma objetiva as características do trabalho com a linguagem teatral.
     - a) Identificar a *matéria*: Teatro.
     - b) Identificar a *metodologia* de ensino: por meio de jogos teatrais.[1]
     - c) Esclarecer o tipo de *avaliação*: *avaliação contínua ou formativa* (por meio da freqüência, da qualidade de participação nas atividades) e *somativa ou integrativa* (verificações de aprendizado, como elaboração de *protocolos* – registros do processo de trabalho). Explicar que testes e provas serão substituídos por *protocolos*, *portfólio* e outras atividades baseadas na *recordação estimulada*.[2]
     - d) Explicar que todas as sessões serão documentadas por vídeo, fotos e gravação sonora.
   - 2.3. Responder eventuais questões dos alunos.
   - 2.4. Falar do traje adequado para o trabalho com teatro: *short*, calção, bermuda ou calça de malha e/ou tecido, confortável, de qualquer cor. Dizer que poderá ser utilizado o uniforme de *educação física* da escola se quiserem. Pedir que não esqueçam de trazer as roupas apropriadas nos dias das aulas de teatro.
   - 2.5. Pedir a todos que fiquem descalços ou apenas de meias para o início do trabalho.

---

[1] A matéria será apresentada aos alunos por meio de uma série de propostas de atividade corporal e não em aulas expositivas.

[2] Ver, no capítulo 2, o item "A avaliação escolar do aluno".

3. Gato-ratos[3]

Precondição: platéia de jogadores.[4]

Foco: tentar agir como "gato" e "rato", sem quebrar as regras originais do jogo de Pegador sem pique.

Descrição: divide-se o grupo em grandes equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Sorteia-se o participante da equipe que assumirá inicialmente o papel de "gato". Todos os demais membros da equipe são os "ratos". O "gato" precisa pegar todos os "ratos". Os "ratos" precisam escapar do "gato". A um sinal determinado pelo(a) professor(a), tem início o jogo. Os "ratos" que forem alcançados pelo "gato" ficam imóveis, como se estivessem congelados, na posição em que foram tocados pelo "gato". Mas os "ratos" paralisados poderão ganhar movimento e se libertar da "paralisia" se outros companheiros "ratos" passarem entre suas pernas.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: como um "gato" se move? Procure agir e se mover como "gato"! Como um "rato" se movimenta? Tente agir e se mover como "rato"! Procure permanecer imóvel na posição em que se encontrava quando foi "tocado" pelo "gato"! Os "ratos" que ainda não foram "apanhados" pelo "gato" podem salvar os companheiros passando por baixo de suas pernas! Tentem se manter na área de jogo!

Avaliação coletiva[5] *e auto-avaliação*: os jogadores agiram como "gato" e "ratos"? Qual era a principal preocupação de todos durante a atividade? Os jogadores estavam todos atentos à movimentação dos outros participantes da equipe durante a atividade? O que é preciso para agir como "gato" ou "rato" e ao mesmo tempo se manter atento para não se deixar tocar pelo pegador-gato? A equipe se manteve na área de jogo? Como se pode chamar esse tipo de atividade da qual a equipe acabou de participar? Por quê? Que outras atividades se parecem com essa? Como cada um se sentiu sendo "gato"? E sendo "rato"?

---

[3] Jogo tradicional infantil adaptado por mim à estrutura do sistema de jogos teatrais.

[4] Por platéia de jogadores deve-se entender o revezamento das equipes na *área de jogo*. Embora Viola Spolin estabeleça como precondição para muitos jogos o engajamento de todo o grupo nas atividades propostas, optei por estabelecer em todas elas o revezamento das equipes, diante do número elevado de alunos nas salas de aula das escolas nas quais atuei e no sentido de reforçar o caráter intencional da ação no jogo teatral em que *pessoas jogam deliberadamente para outras que as observam*.

[5] Perguntas lançadas ao grupo imediatamente após a apresentação de uma equipe na área de jogo. Primeiro, devem responder os alunos que observaram as ações da equipe na área de jogo, só então os integrantes da equipe que se apresentou respondem a perguntas semelhantes.

4. Construindo uma história[6]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: atenção total às palavras durante a narração de uma história.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe se senta em círculo na área de jogo. O(a) professor(a) pede aos jogadores que decidam (ou determina aleatoriamente) um participante da equipe para começar a contar uma história qualquer, que pode ser já conhecida de todos ou criada naquele momento. Num ponto qualquer da narração do primeiro jogador, o professor escolhe aleatoriamente um outro jogador que deve imediatamente continuar a história a partir de onde o jogador anterior foi interrompido. Por exemplo: o primeiro jogador diz "*O vento arrancou...*" e o segundo jogador completa "*...o chapéu de sua cabeça*". Os jogadores que continuam a história *não devem repetir a última palavra da narração do jogador que os antecedeu*. A seguir, propor que a história seja continuada pelos jogadores sem a determinação prévia de quem irá continuá-la.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: (se for necessário) tente evitar que a história pare! Procure continuar narrando! Tente não planejar o que vai dizer! Vamos nos esforçar para desenvolver a história em conjunto! São vocês que fazem a história! Tentem não deixar ocorrerem interrupções na narração! Procurem fazer com que todos ouçam sua voz!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores da equipe conduziram a narração para um determinado desfecho ou se deixaram levar pelas palavras à medida que elas surgiam? Havia uma unidade na narração, como se fosse uma história contada por uma única pessoa? A história se manteve em constante processo ou era interrompida com silêncios, pausas, risadas? Como a gente pode chamar esse tipo de atividade que acabou de ser realizada? Com que outras atividades ela se parece? Como cada um se sentiu participando da atividade? Qual era a principal preocupação de todos durante a atividade? Foi divertido participar da atividade?

Esclarecimentos aos professores:

1. Para manter a energia do grupo totalmente engajada no processo, o(a) professor(a) deve surpreender os jogadores no meio de uma idéia ou frase ou palavra.
2. O planejamento do que se vai narrar fragmenta a história e rouba a atenção do jogador do processo lúdico de manter a narração fluindo. Alertar os

---

[6] Jogo A76 de *Theater game file handbook*, sugerido por Viola Spolin. Título original: Building a story.

jogadores para não planejarem o que vão dizer. A espontaneidade resulta unicamente quando os jogadores se "ligam" no momento e nas palavras da história que está sendo contada.

3. Muitos jogadores começam suas narrações com "e...", isso indica que o(a) professor(a) não está conseguindo manter o grupo atento às regras do jogo, ou seja, às palavras que estão sendo ditas durante a narração espontânea da história.

Instruções adicionais do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo:

1. Solicitar aos jogadores que contem a história "bem devagar". Em seguida, pedir que retomem o ritmo normal de narração. Mudar a velocidade de narração de um jogador para o outro até que a história possa ser narrada como se uma só pessoa a estivesse contando.
2. Fazer com que o jogador que tenha dificuldade em encontrar palavras para seguir com a narração diga apenas algumas poucas palavras inicialmente, passando imediatamente a designar outro jogador no grupo, sem chamar a atenção para a dificuldade daquele jogador. Ficar atento a esses jogadores e não permitir que digam muitas palavras quando for sua vez, até que percam o medo de "falhar" ou se expor. Quando o medo do jogador for dissipado, ele estará livre para jogar.
3. Para melhor avaliação, sugere-se *gravar o áudio das histórias do grupo.*
4. Este jogo se presta a muita variação em suas regras. Espera-se que cada professor(a) possa introduzir novas regras àquelas próprias ao jogo.

5. Escutando a história construída[7]

Precondição: as equipes serem "platéia" de si mesmas.

Jogo preparatório para o desenvolvimento desta atividade: Construindo uma história (sessão 1/atividade 4)

Foco: escutar a história construída.

Descrição: o(a) professor(a), após a avaliação de Construindo uma história, solicita aos alunos que escutem uma fita. Na fita, há o *áudio-registro* das histórias que acabaram de ser construídas pelas equipes e que foram gravadas pelo(a) professor(a).

Avaliação coletiva e auto-avaliação: após a gravação de cada uma das equipes, pede-se aos participantes que comentem o que ouviram. Se reconhecem suas vozes

---

[7] Atividade desenvolvida por mim e sugerida por Spolin com base no jogo Building a story.

e as vozes dos colegas. Se observaram aspectos da história que não foram discutidos na avaliação anterior. Se necessário, para encorajar os mais tímidos, pode-se solicitar os depoimentos dos alunos.

6. Mostrando a história construída[8]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar um trecho qualquer da história construída.

Descrição: pede-se às mesmas equipes que escolham uma das histórias construídas e combinem entre si uma passagem dessa história para ser *mostrada.*[9] Define-se por sorteio a ordem em que as equipes se apresentarão na área de jogo. Esclarece-se que as equipes podem escolher mostrar a história que foi construída por uma outra equipe.

Avaliação coletiva[10] *e auto-avaliação*: qual a história mostrada pela equipe? A parte da história mostrada era o início, o meio ou o fim da narração criada conjuntamente pelos jogadores? Caso equipes tenham mostrado a mesma passagem, quais as diferenças e semelhanças observadas entre elas? O que é mais fácil: contar uma história ou mostrá-la? Como cada um se sentiu construindo (contando) e, em seguida, mostrando a história? Quais as transformações e mudanças que uma história sofre quando é mostrada? Existe diferença entre "contar" e "mostrar" uma história? Quais?

Nota: nesta atividade, excepcionalmente, não há instruções[11] do(a) professor(a) durante a apresentação das equipes na área de jogo.

7. Encerramento da sessão

7.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia; lembrar o traje adequado para as aulas de teatro; lembrar dia e horário de início da próxima sessão de trabalho.

7.2. Despedir-se do grupo.

---

[8] Atividade proposta por mim com base no jogo Building a story, sugerido por Viola Spolin.

[9] Nessa atividade, não se exigirá das equipes a renúncia a suportes (materiais diversos) para representação dos fragmentos da história que decidirem mostrar.

[10] Nesse caso, a avaliação deverá ser feita após a apresentação de todas as equipes na *área de jogo.*

[11] Trata-se de uma sondagem dos recursos utilizados pelos jogadores para uma representação teatral improvisada.

1. Círculo de discussão
    1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da primeira sessão que apresentem o protocolo, "jornal" ou "história" das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
    1.2. Após a "leitura" e apresentação do protocolo referente à primeira sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a "falar". Se não surgirem comentários, retomar questões apresentadas durante as avaliações das atividades desenvolvidas na sessão anterior e fazer perguntas ao grupo sobre aspectos das atividades que estão sendo desenvolvidas na turma. Ex.: É divertido participar das aulas de teatro? De qual atividade da aula passada vocês gostaram mais? Por quê? Como se chama esse tipo de trabalho que a gente faz aqui, nas aulas de teatro? Para que serve esse tipo de aula?
    1.3. Solicitar ao grupo a definição do(s) encarregado(s) do protocolo das atividades do dia.

2. Roda-viva[1]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: agir como "fugitivo" e "policial", mantendo as regras originais do jogo.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Na equipe, sorteiam-se o pegador-policial e o "fugitivo". O "fugitivo" e o restante dos membros da equipe formam uma roda dando-se as mãos. O "policial" necessita alcançar o "fugitivo" sem "furar" o círculo, isto é, sem "cortar caminho" por baixo dos braços dos jogadores que formam a "roda-viva". O "fugitivo" conta com o auxílio dos demais integrantes do círculo, que se movimentam no sentido horário ou anti-horário, para evitar ou facilitar que o "policial" alcance o "fugitivo".

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: como age um "policial"? Tente agir, falar e se mover como um "policial"! Como age um "fugitivo"? Procure agir como fugitivo! Os jogadores da roda podem ajudar ou prejudicar o "fugitivo"!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores agiram como "policial" e como "fugitivo"? O que é necessário para que o "policial" não alcance o "fugitivo"? Como se pode chamar esse tipo de atividade? A equipe se manteve na área de jogo?

3. Cacique[2]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: agir como "cacique" e "detetive", mantendo as regras originais do jogo.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se à equipe que se dirija à área de jogo. Decide-se por sorteio quem será o "detetive" em cada equipe. Definido o "detetive", pede-se que fique de costas para a equipe, fora da área de jogo. Escolhe-se o "cacique", sem que o aluno-detetive tenha conhecimento da escolha do grupo. A equipe, de pé, forma um círculo, com todos voltados para dentro da roda. O "cacique" inicia um movimento e deve ser seguido por todos os jogadores da equipe. Pede-se ao "detetive" que se vire e fique *no centro do círculo*. O "cacique" deve propor sempre novos movimentos quando tiver oportunidade. O "detetive" tenta descobrir quem é o "cacique" na equipe. Ele tem três chances para descobrir e dizer em voz alta o nome do jogador que é o "cacique". Se conseguir, todos param o movimento. Se não conseguir, a equipe continua seguindo o "cacique" e o "detetive" tenta descobri-lo uma outra vez. Se, no terceiro palpite, o "detetive" não conseguir descobrir o "cacique" terá de *pagar uma prenda*. A prenda a ser paga pelo "detetive" que falhou será definida pelo "cacique" – que conseguiu permanecer sem ser descoberto – e consistirá em determinar ao jogador-detetive uma *ação qualquer* a ser *mostrada* para todo o grupo, como "rezar uma ave-maria de joelhos" ou "ensaboar um gato e dar banho nele".

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: como se movimenta um "detetive"? Procure mostrar como age um "detetive"! Tente criar outros movimentos, "cacique"! Evite entregar o "cacique" para o "detetive"!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores da equipe conseguiram seguir o "cacique" instantaneamente, sem denunciá-lo? Os jogadores agiram como "detetive"? O que é necessário acontecer para que o "cacique" não seja descoberto pelo

---

[1] Adaptação minha de jogo tradicional infantil à estrutura do *sistema de jogos teatrais*.

[2] Adaptação de jogo tradicional infantil baiano homônimo à estrutura do *sistema de jogos teatrais*. No sul e no sudeste, esse jogo é conhecido por Maestro. Viola Spolin, em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 61), propõe a atividade com a denominação Quem começou o movimento?.

"detetive"? Era possível *ver* as ações que os jogadores que foram "detetive" tinham de mostrar durante o pagamento das prendas?

Nota: o(a) professor(a) deve estar atento(a) às soluções encontradas pelos alunos no papel de "detetive" para descoberta do "cacique". Isso fornecerá pistas importantes sobre quais estratégias cognitivas são usadas pelos estudantes e sobre as relações de afetividade entre os membros da equipe. Quando esse jogo é realizado mais de uma vez ao longo do processo de trabalho, pode-se acompanhar melhor se houve substituição, por parte de determinados alunos, de alguma estratégia menos eficaz para descoberta do "cacique". O(a) professor(a) não deve tornar público quais estratégias são utilizadas no jogo pelos alunos. Trata-se, nesse caso, de acompanhar e entender melhor o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e permitir que descubram por si mesmos formas mais eficientes para a descoberta do "cacique".

Observação solitária do(a) professor(a): os alunos "detetive" agem por tentativa e erro ou procuram pistas fornecidas pelo grupo? Que estratégias os sujeitos no papel de "detetive" utilizam para descobrir quem é o "cacique"? Alguém na equipe trai o "cacique", delatando-o ao "detetive"? Por que isso acontece? Quem são os sujeitos envolvidos nesse episódio? O "cacique" escolhe momentos apropriados para mudança de movimentos ou não se preocupa com isso?

4. Boca-de-forno[3]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar a ação determinada pelo professor, mantendo as regras originais da atividade lúdica.

Descrição: divide-se o grupo em grandes equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe na área de jogo posiciona-se voltada para o(a) professor(a), que se encontra junto ao grupo de observadores. Equipe e professor(a) interagem verbalmente por uma espécie de "canto antifonal", descrito a seguir. Ao fim do canto antifonal, o(a) professor(a) determina uma *ação*. Todos os membros da equipe devem mostrá-la e continuar desenvolvendo-a até que o(a) professor(a), quando achar conveniente, reinicie o "canto antifonal" – que interrompe a ação teatralizada e prepara a equipe para novo desafio.

---

[3] Proposta do autor, baseada em adaptação de jogo tradicional infantil ao *sistema de jogos teatrais* sugerida por Lúcia Helena Krepski em monografia intitulada "Teatralização de jogos tradicionais", apresentada à professora Maria Lúcia de S. Barros Pupo, como condição parcial de aprovação na disciplina Teatro Aplicado à Educação II, ministrada no primeiro semestre de 1997 do curso de licenciatura em teatro da ECA/USP.

Estrutura antifonal que instala o jogo:
Solista: *Boca de forno?!*
Coro: *Forno!*
Solista: *Tirar um bolo?!*
Coro: *Bolo!*
Solista: *Vão fazer tudo que o mestre mandar?!*
Coro: *Tudo!*
Solista: *Então todo mundo...* (Determina uma ação do tipo "fritar ovo!", "olhar vitrines num shopping!" etc.)

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente manter-se desenvolvendo a ação até que seja feita a nova chamada para a boca do forno! Procure deixar que os observadores vejam o que você está fazendo! Só quando a nova chamada para a boca de forno for feita é que vocês deixam de fazer a ação!

Regra opcional: pede-se a duas equipes que se posicionem na área de jogo. As equipes posicionam-se voltadas uma para a outra. Define-se por sorteio a equipe que será "mestre". Os participantes da equipe-mestre, um após o outro e sem definição de uma seqüência prévia, determinam as ações a serem mostradas *instantaneamente* pelos jogadores da equipe-coro. Todos os participantes da equipe-mestre devem ter oportunidade de sugerir alguma ação para ser mostrada pelos membros da equipe oposta.

Avaliação coletiva e auto-avaliação: todos os jogadores mostraram as ações de forma semelhante? O que é necessário para mostrar uma ação sem usar as palavras? Há diferença entre usar palavras para descrever uma ação e mostrá-la sem palavras, com o corpo? Qual/quais?

Sugestões de ações para esta atividade:

1. Segurar um ovo cozido bem quente
2. Entrar na casa do vampiro
3. Ir atrasado para um compromisso
4. Assistir a um jogo da seleção brasileira numa final de Copa do Mundo
5. Lavar pratos
6. Varrer a casa
7. Arrumar a cama depois de acordar
8. Escovar os dentes
9. Com vontade de fazer xixi sem poder
10. Comer chocolate escondido

Nota: quando a turma for muito grande, é aconselhável que o(a) professor(a) prepare com antecedência uma lista das ações a serem propostas às equipes, para que não seja preciso repeti-las freqüentemente nem sofrer o constrangimento de não lhe passar pela cabeça nenhuma sugestão interessante.

5. Vendo um esporte[4]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: ver um esporte.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. As equipes nas quais foi dividido o grupo decidem que esporte seus jogadores irão assistir e mantêm sigilo sobre o que decidiram ver. O(a) professor(a) solicita a cada equipe que procure "ver" o evento esportivo escolhido como se o mesmo estivesse acontecendo a uma certa distância de onde os jogadores encontram-se-lhe observando. Insiste para que cada equipe guarde segredo do esporte que decidiu "ver". Diz que cada jogador deverá "ver" o esporte escolhido por sua equipe sem usar palavras, na posição que achar melhor, mas preferencialmente de frente para os observadores. Esclarece que quando cada equipe estiver mostrando o esporte que escolheu "ver" ele(a), o(a) professor(a), poderá dar algumas instruções complementares mas que, ao fazê-las, cada jogador deverá continuar "vendo" o esporte, sem se preocupar em olhar para ele(a), professor(a).

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procure ver com seus pés! Tente ver com seu pescoço! Procure ver com seu corpo todo! Tente ver com seus ouvidos! Procure ver com seu nariz! Tente usar o seu corpo todo para mostrar o que você está vendo!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: o(a) professor(a) avisa para a equipe que acabou de se apresentar na área de jogo não revelar qual esporte escolheu "ver", porque os observadores deverão tentar identificá-lo. Os jogadores da equipe que se apresentou conseguiram nos informar qual esporte estavam "vendo"? Como é possível saber o que uma pessoa está "vendo"? Quando duas ou mais pessoas "olham" numa mesma direção, elas "vêem" as mesmas coisas? Por quê? Como conseguimos mostrar o que estamos "vendo" sem o auxílio de palavras? Existem diferenças entre *contar* uma coisa que se está vendo e *mostrar* essa coisa que se vê sem ajuda das palavras? Quais? Existe diferença entre olhar e ver? Qual?

---

[4] Adaptação de jogo homônimo, proposto originalmente por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 49).

6. Passa-repassa[5]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: comunicar uma ação sem palavras.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe na área de jogo define por sorteio um jogador para dar início à atividade. Pede-se ao restante da equipe que fique de costas para o jogador que está na área de jogo. Solicita-se ao jogador que dará início à atividade que escolha uma ação qualquer para ser mostrada sem palavras a um dos outros jogadores. Definida a ação, permite-se que apenas um dos jogadores da equipe, que estava de costas para a área de jogo, vire-se para observar o primeiro jogador. Explica-se ao jogador que acabou de se virar para a área de jogo que o primeiro jogador irá lhe mostrar uma ação sem usar palavras e que ele deve prestar bastante atenção no que será mostrado, pois terá de repassar aquela ação para outro componente de sua equipe. O jogador escolhido para dar início à atividade mostra a ação para o companheiro de equipe que o observa *apenas uma única vez*. Ao término da ação, o professor diz "Pronto. É isso aí!", e o membro da equipe que mostrou a ação vai sentar-se, com os observadores, em silêncio. O(a) professor(a) pede ao grupo que tente não conversar nem se comunicar até o final da apresentação da equipe. O(a) professor(a) pede a novo membro da equipe que se vire para a área de jogo e observe a ação que o segundo jogador lhe mostrará. São repetidos os mesmos procedimentos até o último integrante da equipe. O último jogador repassa a ação que lhe foi mostrada para todos os membros de sua equipe que agora o observam, junto com os outros alunos da turma.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: só o jogador em quem eu tocar vai virar-se para a área de jogo! Procurem manter os olhos fechados e aguardar sua vez de observar o colega! Tentem todos permanecer em silêncio até o término da atividade da equipe na área de jogo!

Avaliação coletiva[6] *e auto-avaliação*: pede-se aos membros da equipe que acabou de se apresentar que digam a ação que acreditam lhes ter sido comunicada e que procuraram comunicar. Em seguida, solicita-se que comentem eventuais transformações sofridas pela ação durante o desenvolvimento do jogo. Pergunta-se ao grupo de observadores: por que a ação mostrada sofreu alterações? O que é preciso para comunicar com clareza uma ação sem palavras? Por que é possível dizer coisas com o corpo sem o auxílio das palavras? Existe alguma diferença entre dizer coisas com o corpo e dizer coisas com palavras? Quais as vantagens/desvantagens de dizer coisas com o corpo, sem auxílio das palavras? Quais as vantagens/desvantagens de dizer coisas com palavras, sem o uso do corpo?

---

[5] Adaptação de jogo sugerida por Augusto Boal em *200 exercícios para o ator e não ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1997, p. 89). Título original: Contar a mímica feita por outro.

[6] Nesse jogo, a avaliação tem início com a palavra dos jogadores membros da equipe que acabou de se apresentar.

7. Mostrando uma ação entre pessoas sem palavras[7]
   Precondição: platéia de jogadores.
   Foco: mostrar uma ação entre pessoas sem palavras.
   Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se à equipe que defina uma ação entre pessoas para ser mostrada sem palavras. Esclarece-se que a equipe deverá apenas definir a ação, sem planejá-la detalhadamente, isto é, sem se preocupar *como* a ação deverá ser desenvolvida e mostrada. A equipe deverá guardar segredo das ações que seus jogadores decidiram mostrar. Esclarece-se que não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento da ação a ser mostrada (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão mostrá-la utilizando exclusivamente o próprio corpo.
   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: (se necessário) tentem deixar que vejamos o que vocês estão fazendo! Procurem mostrar a ação com todo o corpo: pés, mãos, olhos, cabeça, braços, tronco, cintura!
   Avaliação coletiva e auto-avaliação: qual foi a ação mostrada pela equipe? É difícil mostrar uma ação entre pessoas sem combinar como ela será mostrada? Por quê? O que deve acontecer entre os jogadores quando é necessário mostrar uma ação sem combinar com antecedência a forma como ela será desenvolvida? Como a gente pode chamar o que acontece entre os jogadores para que uma ação seja mostrada sem planejamento prévio? Por quê?

8. Encerramento da sessão
   8.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.
   8.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja necessário.
   8.3. Lembrar a importância da pontualidade de todo o grupo para o início das sessões de trabalho, se for preciso.
   8.4. Despedir-se do grupo.

---

[7] Atividade proposta por mim, com base no Jogo de orientação nº 1, de *Improvisação para o teatro* (1992, p. 56), sugerido por Viola Spolin.

3ª sessão de trabalho

1. Círculo de discussão
   1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da segunda sessão que apresentem o protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
   1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à segunda sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-los nem obrigar os alunos a falar. Se não surgirem comentários, retomar questões lançadas em avaliações de atividades desenvolvidas na sessão anterior e fazer perguntas ao grupo sobre aspectos das atividades desenvolvidas nas aulas de teatro. Ex.: como a gente pode chamar esse tipo de aula que vocês estão tendo aqui? Qual a matéria que está sendo trabalhada nessas aulas? O que essas atividades realizadas com o grupo têm a ver com teatro? Por quê?
   1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) do protocolo das atividades do dia.

2. Toca-rato[1]
   Pré-requisito: platéia de jogadores.
   Foco: agir como "gato" e "rato", mantendo as regras originais do jogo.
   Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Definida a equipe que se apresentará primeiro na área de jogo, sorteia-se nela o jogador que será o "rato". Define-se também o jogador que será o "gato". Os jogadores escolhidos para serem "gato" e "rato" devem tentar agir como esses animais. Os outros participantes formam um círculo, dando-se as mãos. O interior do círculo é a toca do "rato". O "gato" não pode entrar na toca do "rato" em nenhuma hipótese. O "rato" só pode entrar na toca unicamente passando por baixo das mãos dos jogadores que formam o círculo. A atividade tem início com o jogador que é o "gato" escolhendo um ponto na área de jogo, distante do círculo-toca, para se posicionar. O "rato", dentro de sua toca, observa o posicionamento do "gato". A

---

[1] Adaptação minha ao sistema de jogos teatrais de jogo tradicional infantil apresentado por Ronaldo Yudi K. Yozo em *100 jogos para grupos: Uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas* (1996, p. 125).

roda de jogadores que formam a "toca" diz o refrão que instala o jogo: "O rato roeu a roupa do rei de Roma!". Durante a chamada do refrão, o "rato" terá de sair da toca e permanecer se movendo pela área de jogo sem poder retornar. Mas o "gato" não poderá se mover durante o refrão. Ao fim do refrão, o "gato" está livre para alcançar o jogador-rato, antes que este consiga retornar à toca. Os jogadores que formam a toca podem e devem se mover, sem soltar as mãos, complicando ou facilitando as coisas para o "rato" durante ou após o término do refrão. Assim que o "rato" conseguir retornar à toca, o "gato" deve parar de se mover e permanecer onde estiver. O refrão é entoado novamente pelos jogadores-tocas, que, assim, obrigam o jogador-rato a mais uma saída. O refrão pode ser entoado rapidamente ou vagarosamente, dependendo do grupo de jogadores-tocas.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procure agir como "gato"! Tente mostrar como é um "rato"! A toca pode se mover para qualquer lugar na área de jogo! A toca pode dizer o refrão bem devagar se quiser! Se a toca quiser, pode dizer o refrão bem rápido! O "gato" não pode se mexer durante o refrão! Só o "rato" se move durante o refrão! Se o "rato" provocar e pirraçar o "gato" durante o refrão, o "gato" não pode fazer nada enquanto o refrão não terminar! A toca também só fica no mesmo lugar se os jogadores de mãos dadas quiserem!

Avaliação coletiva[2] *e auto-avaliação*: as coisas nesta atividade são mais difíceis para o "gato" ou para o "rato"? Por quê? Os jogadores agiram como "gato" e "rato" além de manter as regras originais da atividade? O que acontece numa atividade quando os jogadores não agem de acordo com o que foi combinado? Por que os jogadores precisam agir conforme o combinado numa atividade desse tipo? Quem decide o que é permitido e o que não é permitido numa atividade como essa? Como cada um se sentiu como "gato" e como "rato"?

---

[2] À medida que o trabalho com os jogos teatrais avança, os estudantes costumam se sentir mais livres para expressar suas opiniões. Nas avaliações coletivas e auto-avaliações das atividades desenvolvidas, será necessário organizar a ordem dos depoimentos dos alunos. Geralmente, isso se faz pelo mecanismo de "inscrições na mesa", comuns nas assembléias. É importante o professor anotar os nomes dos inscritos para não violar a seqüência na qual os estudantes se inscreveram. Esse trabalho de "secretariar" a "assembléia" da classe pode e deve ser de responsabilidade dos alunos também – que evidentemente se revezarão nessa função.

3. Caça-gavião[3]

Pré-requisito: platéia de jogadores.

Foco: agir como "gavião", mantendo as regras originais da atividade.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Sorteia-se quem será o "gavião" dentre os integrantes da equipe que vai se apresentar na área de jogo. O jogador eleito deverá agir como "gavião". O restante do grupo forma uma fila indiana,[4] em que cada um segura com ambas as mãos o corpo de quem estiver a sua frente, na altura da cintura. O jogador-gavião posiciona-se a uma determinada distância da fila. Os jogadores que estão na fila instalam o jogo com a chamada: "Caça, gavião!". O jogador-gavião diz: "Tô com fome!". E, a seguir, cada um dos jogadores que faz parte da fila, do primeiro em diante, responde apenas "quer isso?!" e "exibe" para o gavião uma parte qualquer do corpo (pé, dedo, orelha, nádegas etc.), da forma como for possível mostrá-la, *sem tirar pelo menos uma das mãos da cintura do jogador que estiver à frente*. A cada um dos jogadores na fila o "gavião" diz "não!" ou "sim!". Quando for dito "sim!", a fila deverá se mover rapidamente e para qualquer direção, de modo a não permitir que o "gavião" alcance o jogador-presa escolhido. Quando o "gavião" alcançar o jogador-presa, tocando-o, invertem-se os papéis: aquele que foi tocado vira "gavião" e o aluno que foi "gavião" entra na fila, no lugar do jogador que foi "comido".

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procure agir como um "gavião"! Como fala um "gavião"? Tente deixar a gente ver como um "gavião" se move! Procure não mostrar as partes do corpo que já foram exibidas! Tente encontrar outras partes do corpo para provocar o desejo do "gavião"! Lembre-se de que é apenas para *mostrar* a parte do corpo ao "gavião", *sem falar* o nome dela! Procure permanecer na área de jogo durante a atividade!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores-gaviões agiram como "gavião" durante a atividade? O que é necessário para não deixar que o "gavião" alcance a "presa"? Os jogadores cumpriram o acordo necessário para a realização da atividade? Era difícil mostrar uma parte do corpo tendo uma das mãos na cintura do colega à frente? Quais partes do corpo é possível mostrar nessa posição? E quais não é possível mostrar? Como se pode mostrar uma parte do corpo sem dizer o nome dela?

---

[3] Adaptação minha de jogo tradicional infantil indígena brasileiro apresentado por Tizuko M. Kishimoto em *Jogos tradicionais infantis: O jogo, a criança e a educação* (1995, p. 68).

[4] Um atrás do outro. Não precisa ser uma fila em linha reta. A fila pode ter forma sinuosa.

4. Telecomando[5]

Precondição: platéia de jogadores. Número par de participantes.

Foco: seguir o "telecomando" do parceiro.

Descrição: o grupo é dividido em grandes equipes, com número par de participantes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Em cada dupla, os jogadores se revezam no "telecomando" do parceiro. O "telecomando" consiste em dirigir a movimentação do parceiro com a palma da mão, *sem usar palavras*. Para que isso aconteça, o jogador que está sendo "telecomandado" deve, *em silêncio*, manter o rosto sempre a uma distância de aproximadamente dez centímetros da palma da mão do parceiro que o está "telecomandando", procurando posicionar a testa paralelamente às extremidades dos dedos do jogador "telecomandante" e o queixo, paralelamente à base da mão, próximo ao pulso do parceiro que o conduz. O(a) professor(a) pede aos jogadores que tentem não falar durante a atividade e solicita aos jogadores que estão no "telecomando" que explorem a condução de seus respectivos parceiros em diversas direções na área de jogo (na diagonal, para a frente, para trás, para os lados), e em diferentes níveis (baixo, médio e alto) em relação ao solo. Os jogadores "telecomandados" podem usar mãos, pés e outras partes do corpo como apoio, a fim de acompanhar com o rosto a palma da mão do parceiro que o está "telecomandando", conforme determinam as regras desse jogo. Após algum tempo, a um sinal do(a) professor(a), invertem-se os papéis (quem "telecomanda" passa a ser "telecomandado" e vice-versa).

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente manter o rosto na frente da mão do parceiro que o "telecomanda"! Procure manter a testa paralela à ponta dos dedos da mão do parceiro que está no "telecomando" e o queixo paralelo ao pulso do "telecomandante"! Tente movimentar o parceiro que você está "telecomandando" por todo o espaço da área de jogo! Procure levar seu "telecomandado" para cima e para baixo! Tente explorar os movimentos que seu "telecomandado" pode fazer!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores mantiveram o acordo necessário para o desenvolvimento da atividade durante todo o tempo? O que parece ser mais difícil: "telecomandar" ou ser "telecomandado"? Como cada um se sentiu sendo "telecomandado"? E quando estava "telecomandando"?

---

[5] Adaptação de jogo proposto por Augusto Boal em *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (1991, p. 147). Título original: Hipnotismo.

5. Espelho-meu[6]

Precondição: platéia de jogadores. Número par de participantes.

Foco: "refletir", como se fosse a imagem num espelho, os movimentos executados pelo parceiro de jogo.

Descrição: o grupo é dividido em grandes equipes com número par de jogadores. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe é subdividida em duplas. Numa dupla, um jogador será o "espelho" do outro. Cada dupla define quem será "espelho" e quem será "espelhado" primeiro. Solicita-se ao jogador-espelhado que procure desenvolver em frente de seu "espelho" uma ação qualquer. O(a) professor(a) explica que o jogador-espelhado deve inicialmente fazer movimentos lentos para facilitar a tarefa do parceiro-espelho. Pede-se às equipes que evitem qualquer forma de comunicação utilizando palavras. Depois de certo tempo de jogo, a um sinal do(a) professor(a), invertem-se os papéis (quem é "espelho" passa a ser "espelhado" e vice-versa).

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: espelho, procure seguir os movimentos do parceiro da maneira mais fiel que puder! Tente desenvolver uma ação que lhe seja familiar em frente ao espelho! Procure ser o espelho de seu parceiro! Tente se manter ocupado fazendo coisas simples diante do espelho! Procure evitar movimentos bruscos! Tente de fato "se ver" no seu "espelho"!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: o jogador-espelho acompanha prontamente o jogador-espelhado? Quando o jogador-espelhado usa a mão direita qual a mão usada pelo jogador-espelho? Os jogadores-espelhos conseguem identificar as ações desenvolvidas pelo parceiro que estavam espelhando? O que é necessário acontecer para que essa atividade funcione? As equipes conseguiram sincronizar os movimentos? Como você se sentiu sendo "espelho"? E sendo "espelhado"?

6. Ouvindo os sons do ambiente[7]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: procurar ouvir todos os sons que nos rodeiam.

Descrição: divide-se o grupo em grandes equipes. Sorteia-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se aos participantes da equipe, na área de jogo, para encontrar uma posição confortável. Em seguida, pede-se aos jogadores que fechem os olhos e procurem ouvir os sons do ambiente que os rodeia. Após no mínimo um minuto, o(a) professor(a) solicita aos jogadores que abram os olhos e digam o que conseguiram ouvir.

---

[6] Jogo proposto por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 55). Título original: Exercício de espelho nº 1.

[7] Jogo proposto por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 50). Título original homônimo.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem encontrar uma posição confortável! Procurem manter-se de olhos fechados! Tentem ouvir tudo que for possível até que eu bata palmas! (Pode-se providenciar instrumentos como paus-de-chuva, reco-reco, chocalhos e objetos que produzam sons interessantes e levá-los para essa atividade, escondidos numa sacola. Mas é oportuno também deixar que os alunos captem apenas os sons que ocorrerem na sala e no ambiente escolar e em seus arredores durante a atividade.)

Auto-avaliação[8] *e avaliação coletiva*: quais os sons que vocês conseguiram identificar? Todos ouviram os mesmos sons? Há algum outro som que tenha sido captado pelos que observavam a equipe e que não foi percebido pelos jogadores que estavam na área de jogo? Quais? O grupo inteiro conseguiu ouvir todos os sons que foram relacionados aqui pelas pessoas? Alguém não conseguiu ouvir algum desses sons? Se os sons de fato existiram, por que nem todos conseguiram ouvi-los? Existe diferença entre escutar e ouvir? Qual?

7. O que estou ouvindo?[9]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar o que se está "ouvindo".

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe decide o que vai "ouvir". O(a) professor(a) solicita aos jogadores da equipe que guardem segredo do que escolheram "ouvir". Diz que cada jogador deverá "ouvir" o que foi decidido pela sua equipe sem usar palavras, na posição que achar melhor, preferencialmente de frente para os participantes que os observam. Esclarece que, enquanto a equipe estiver mostrando o que escolheu "ouvir", ele(a), professor(a), poderá dar algumas instruções, mas, quando o fizer, cada jogador deverá continuar "ouvindo" o que o grupo decidiu "ouvir", sem se preocupar em olhar para ele(a), professor(a).

---

[8] Nesse jogo, os depoimentos dos membros da equipe que se apresentou devem anteceder os depoimentos dos jogadores-observadores.

[9] Jogo proposto por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 49). Título original homônimo.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área do jogo: tente ouvir com os pés! Procure ouvir com o pescoço! Tente ouvir com seu corpo todo! Procure ouvir com seus olhos! Tente ouvir com seu nariz! Procure usar todo o seu corpo para mostrar o que você está "ouvindo"! Tente deixar a gente ver o que vocês estão ouvindo!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores conseguiram informar a quem os observava sobre o que estavam "ouvindo"? O que a equipe ouvia? (Antes que a equipe revele o que decidiu "ouvir", os observadores deverão dizer o que, em sua opinião, os jogadores observados estavam "ouvindo".) Após os observadores dizerem o que a equipe ouvia, pede-se aos membros da equipe que falem o que decidiram "ouvir". Em seguida, pergunte: como foi possível saber o que alguns jogadores estavam "ouvindo"? Quando duas ou mais pessoas "escutam" elas "ouvem" as mesmas coisas? Existe diferença entre "contar" uma coisa que se "ouviu" e "mostrar" essa coisa "sendo ouvida"? Qual? Como é possível mostrar uma coisa "sendo ouvida" sem falar qual é a coisa que se ouve?

8. Mostrando uma ação entre pessoas com base em uma "foto" dessa ação[10]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar uma ação entre pessoas sem palavras.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Solicita-se à equipe que defina uma ação entre pessoas para ser mostrada sem palavras. Pede-se que decidam, por sorteio, um "representante". Depois da escolha do "representante", não será permitida a comunicação verbal entre os jogadores de uma mesma equipe. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. O "representante" da equipe esculpe o corpo dos seus parceiros e compõe uma "foto" da ação que sua equipe decidiu mostrar – da qual ele também fará parte, porque, ao concluir a "arrumação" dos parceiros, irá "encaixar-se" na "foto" que criou. Finalizada a "foto" da ação na qual se encaixa o "representante" da equipe, a um sinal do(a) professor(a), a "foto" ganha movimento e "vida". Lembra-se à equipe que não será permitido o uso de palavras durante a representação da ação escolhida. A equipe deverá guardar segredo do que foi decidido mostrar. Esclarece-se que não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento da ação

---

[10] Atividade proposta por mim com base no jogo Ilustrar um tema com o corpo dos outros, sugerido por Augusto Boal em *O arco-íris do desejo: Método Boal de teatro e terapia* (1996a, p. 101).

(cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão mostrá-la utilizando-se exclusivamente dos próprios corpos.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem permanecer em silêncio enquanto o representante arruma a "foto" da equipe! Quando terminar a montagem da "foto", o representante se encaixa nela! Enquanto eu não bater palmas, a "foto" fica do jeito que está! Quando eu der o sinal, a "foto" vai ganhar movimento! (Bate palmas.)[11]

Avaliação coletiva e auto-avaliação: o que a "foto" da equipe mostrava? Quais as ações desenvolvidas pela equipe quando a "foto" ganhou vida? Os jogadores cumpriram o acordo necessário para o desenvolvimento dessa atividade? Os jogadores da equipe conseguiam se "entender" sem usar palavras? Como isso foi possível? Por quê?

9. Encerramento da sessão
   - 9.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.
   - 9.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja necessário.
   - 9.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se for preciso.
   - 9.4. Despedir-se do grupo.

---

[11] Podem-se usar pandeiro, tamborete, caxixi, chocalho etc. em substituição às palmas.

4ª sessão de trabalho

1. Círculo de discussão
   - 1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da terceira sessão que apresente(m) o protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
   - 1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à terceira sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Se não surgirem comentários, lançar perguntas pertinentes ao trabalho desenvolvido com o grupo. Ex.: o que cada um sabe agora sobre as atividades que fazemos aqui? O que cada um descobriu sobre esse tipo de aula? O que cada um descobriu sobre si mesmo? Alguém descobriu alguma coisa nova em alguém do grupo?
   - 1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) do protocolo das atividades do dia.

2. Garrafa do saci[1]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: agir como "caçador de saci" ou "saci", mantendo as regras originais do jogo.

Descrição: solicita-se ao grupo que se divida em grandes equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Um espaço não muito grande é delimitado no interior da área de jogo (pode-se desenhá-lo com giz, representando os contornos de uma grande garrafa, ou até mesmo marcá-lo com sapatos e outros objetos). Sorteia-se na equipe quem vai ser o "caçador de saci". Os outros jogadores serão os "sacis". Os jogadores-sacis só podem permanecer apoiados sobre uma das pernas e se locomover pulando num só pé, exceto quando estiverem *dentro da garrafa* – onde podem descansar, apoiando-se nas duas pernas. O "caçador de saci" tenta capturar os sacis, mas, ao contrário dos jogadores-sacis, só pode entrar no interior da "garrafa" pela abertura desenhada no chão (gargalo). A "boca" da garrafa pode ser definida por dois objetos quaisquer (pedrinhas, gravetos etc.). Os "sacis" podem entrar e sair da garrafa passando através de qualquer um dos seus contornos (laterais, fundo, boca), bastando saltar para dentro ou para fora dela. O "saci" capturado pelo "caçador" passa a ser imediatamente "caçador de saci" e o "caçador" que o alcançou converte-se instantaneamente em "saci", invertendo-se os papéis, sem interrupção do jogo.

---

[1] Adaptação minha de jogo tradicional infantil baiano. Título original: Garrafão.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente agir como um "saci"! Procure agir como um "caçador"! Fora da garrafa, os sacis devem permanecer com um só pé no chão! O "caçador" só pode entrar na garrafa e sair dela pelo gargalo, pela boca! Se o "caçador" pegar um "saci", ele vira "saci" na mesma hora e o "saci" que ele pegou passa a ser "caçador" imediatamente!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores agiram como "caçador" e como "saci" durante a atividade? Como cada um se sentiu sendo "caçador"? E quando era "saci"?

3. Telecomando II[2]

Precondição: platéia de jogadores. Número ímpar de participantes.

Foco: seguir o "telecomando".

Descrição: o grupo é dividido em grandes equipes com número ímpar de componentes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe é subdividida em trios. Em cada trio, os jogadores se revezarão no "telecomando" dos parceiros. O "telecomando" consiste em dirigir a movimentação de dois jogadores com ambas as mãos. Um jogador movimenta outros dois, cada um deles sendo "telecomandado" por uma de suas mãos. Para que isso aconteça, os jogadores que estão sendo "telecomandados" devem manter seus rostos sempre a uma distância de aproximadamente dez centímetros da palma de uma das mãos do jogador que os "telecomanda", como no jogo Telecomando.[3] Define-se quem acompanhará cada uma das mãos do "telecomandante". Os "telecomandados" procuram manter suas testas paralelas às extremidades dos dedos e o queixo paralelo à base da mão do "telecomandante". O(a) professor(a) pede aos jogadores "telecomandantes" que explorem a condução de seus dois colegas em diversos níveis em relação ao solo (baixo, médio e alto) e diversas direções na área de jogo (para a frente, para os lados, para o fundo, nas diagonais). Os jogadores "telecomandados" podem usar mãos, pés e outras partes do corpo como apoio, a fim de acompanhar os deslocamentos do "telecomandante", sempre com o rosto paralelo à palma da sua mão.

---

[2] Jogo proposto por Augusto Boal em *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1997, p. 74). Título original: Hipnotismo com as duas mãos.

[3] Consultar detalhamento dos jogos da terceira sessão de trabalho (atividade 4).

Após algum tempo, solicita-se o revezamento dos jogadores de um trio no "telecomando" dos parceiros.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem manter o rosto em frente à mão do parceiro que os "telecomanda"! Procurem manter a testa paralela à ponta dos dedos da mão do parceiro que está no "telecomando" e o queixo paralelo ao pulso do "telecomandante"! Tente movimentar os parceiros que você está "telecomandando" por todo o espaço da área de jogo! Procure levar seus "telecomandados" para cima e para baixo! Tente explorar os movimentos que seus "telecomandados" podem fazer! Procure "telecomandar" os parceiros movimentando-os de forma diferente um do outro!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores mantiveram o acordo necessário para o desenvolvimento da atividade durante todo o tempo? O que parece ser mais difícil: "telecomandar" ou ser "telecomandado"? Como cada um se sentiu sendo "telecomandado"? E quando estava "telecomandando"?

4. Olho no olho[4]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mover-se pelo espaço olhando nos olhos de outro jogador.

Descrição: divide-se o grupo em grandes equipes. Sorteia-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se aos membros da equipe que se movam pela área de jogo olhando-se uns aos outros, olhos nos olhos. Avisa-se que, a um determinado sinal do(a) professor(a) (palma, por exemplo), os jogadores deverão manter seus olhos fixos nos olhos do parceiro para quem estiverem dirigindo o olhar naquele momento. Pede-se que continuem a se mover na área de jogo, sem tirar os olhos um do outro, como se um "fio" invisível ligasse seus olhos. Pedir que continuem se movendo, sem parar, mantendo o olhar fixo um no outro. Adverte-se os jogadores para que evitem a comunicação por palavras.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente se deslocar pela área de jogo evitando trajetórias em linha reta e num mesmo e único sentido! Procure olhar nos olhos dos seus parceiros de jogo! Quando eu der o sinal, vocês devem permanecer olhando apenas nos olhos de quem estiver olhando para você! (Toque no pandeiro, por exemplo.) Tente imaginar um fio invisível ligando seus olhos aos olhos do colega que está olhando para você! Procure manter esse fio existindo enquanto se movem pela área de jogo! Tentem não parar de se mover e mantenham esse fio durante seus deslocamentos! Procurem se mover apenas nos limites da área de jogo! Procurem aproximar-se, afastar-se, mover-se rápida e lentamente, sem romper o fio que une seu olhar ao olhar do seu parceiro!

---

[4] Proposta de atividade apresentada pela professora Maria Lúcia de S.B. Pupo, na disciplina Jogos Teatrais e Textos Literários, ministrada no segundo semestre de 1998, no curso de pós-graduação *stricto sensu* da ECA/USP.

Instruções adicionais do(a) professor(a) durante o jogo: quando eu der o sinal, desta vez, o "fio" que liga seu olhar ao olhar do seu parceiro poderá ser rompido, desde que um outro jogador entre no seu campo de visão ou intercepte o seu olhar. A partir do momento em que eu der o sinal, os "fios" serão muito provisórios, porque sempre um novo olhar será dirigido a você. Quando o "fio" for "cortado" pela passagem de um outro jogador pelo seu campo de visão, procure acompanhar esse novo olhar até que esse "fio" seja "cortado" novamente e surja um outro "fio" que o levará aos olhos de um novo parceiro de jogo! (Bate palmas, por exemplo.) Tente não escolher o novo "fio"! Procure deixar que um novo "fio" aconteça naturalmente! Tente continuar se movendo pela área de jogo! Procure evitar o deslocamento em linha reta! Tente não andar em círculo! Não deixe de olhar para alguém!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: é comum as pessoas andarem na rua se olhando nos olhos? É possível "dizer" coisas com o olhar? Como conseguimos entender o que uma pessoa quer nos dizer pelo seu olhar? Os jogadores da equipe cumpriram o acordo necessário para que a atividade acontecesse? Como cada um se sentiu nesse jogo?

5. Espelho-nosso[5]

Precondição: platéia de jogadores. Número par de participantes.

Jogos preparatórios necessários à introdução desta atividade: Espelho (sessão 3/atividade 3); Olho no olho (sessão 4/atividade 4).

Foco: "refletir" (como se fosse a imagem num espelho) os movimentos executados pelo parceiro de jogo.

Descrição: o grupo é dividido em grandes equipes com número par de participantes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe é subdividida em duplas. Em cada dupla, os jogadores serão "espelho" e "espelhado" um do outro, simultaneamente. A equipe não precisa definir quem será primeiro "espelho" ou "espelhado". O professor esclarece que as ações iniciadas pelos

---

[5] Atividade proposta por mim, com base em Exercício de espelho nº 1 e Quem é o espelho?, sugeridos por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 55).

jogadores-espelhados (ações simples) poderão ser complementadas pelos jogadores-espelhos, invertendo-se os papéis a qualquer momento, em pleno jogo, sem que haja necessidade de comunicação verbal e/ou definição antecipada de quem será o que (espelho ou espelhado) durante o desenvolvimento da atividade.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem desenvolver uma atividade que vocês conheçam e com a qual têm familiaridade em frente ao espelho! Procurem deixar que seu parceiro possa ser "espelhado" quando ele quiser que você seja o "espelho"! Tentem ser o "espelho" de seu parceiro! Procurem seguir os movimentos do parceiro da maneira mais fiel que puderem! Tentem se manter ocupados fazendo coisas simples diante do espelho!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores da equipe se alternaram como "espelho" e "espelhado" equilibradamente? As duplas pareciam ser uma só pessoa? Que ações foram desenvolvidas pela dupla? O que é necessário para que uma atividade como essa possa acontecer? As duplas sentiram dificuldade em realizar essa atividade?

6. Cabo-de-guerra a dois[6]

Precondição: platéia de jogadores. Número par de participantes.

Foco: tornar "real" (visível) uma corda imaginária.

Descrição: o grupo é dividido em grandes equipes com número par de participantes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe é subdividida em duplas distintas daquelas da atividade anterior. Os jogadores devem jogar *cabo-de-guerra*,[7] utilizando-se de uma corda imaginária. Explica-se que a atividade das duplas só deve ser interrompida a um sinal do professor (palmas, toque de pandeiro, apito etc.).

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procure sentir a corda entre suas mãos! De que material é feita essa corda? Ela é grossa? Fina? Tente tornar essa corda real! Procure deixar a gente ver a corda que vocês estão segurando! Tente sentir a força que seu parceiro imprime à corda!

---

[6] Jogo proposto por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 56). Título original: Cabo-de-guerra.

[7] Esse jogo consiste em posicionar dois jogadores nas extremidades de uma corda, segurando-a horizontalmente, de maneira a cruzar uma reta traçada no chão. Vence o sujeito que conseguir trazer o parceiro para o seu lado da reta traçada no solo, por meio da força imprimida à corda que ambos têm nas mãos.

Avaliação coletiva e auto-avaliação: que tipo de corda era utilizada em cada uma das duplas da equipe? As cordas das duplas eram semelhantes? O que é necessário para sentir um objeto como se ele fosse real? O seu parceiro ajudou você a sentir a corda? Sim? Não? Por quê? Como os jogadores de uma dupla podem ajudar um ao outro a sentir a corda nesta atividade?

7. O que tenho nas mãos?[8]
Precondição: platéia de jogadores.
Foco: mostrar o objeto que se tem nas mãos.
Descrição: o grupo é dividido em grandes equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe decide o objeto/coisa que terá nas mãos. O(a) professor(a) solicita aos jogadores que guardem segredo do objeto escolhido. Diz que cada jogador deverá ter nas mãos o objeto escolhido pela equipe individualmente, evitando o uso de palavras, na posição que achar melhor, de preferência de frente para os observadores. Esclarece que, quando cada equipe estiver mostrando o que escolheu ter em mãos, ele(a), o(a) professor(a), poderá dizer algumas coisas. Quando essas coisas forem ditas, cada jogador deverá continuar "tocando" e "sentindo" o objeto escolhido pela equipe, sem se preocupar em olhar para o(a) professor(a).
Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: de que é feito esse objeto? Tente sentir sua temperatura! É quente? Frio? Procure perceber sua consistência! É duro? Mole? Qual o peso desse objeto? É leve? Pesado? Qual o tamanho desse objeto? É grande? Pequeno? Como é a forma desse objeto? Procure sentir os contornos desse objeto! Qual a cor desse objeto? Você consegue vê-la? Esse objeto é novo? Usado? Procure deixar a gente ver o que vocês têm nas mãos!
Avaliação coletiva e auto-avaliação: antes de as equipes revelarem o que decidiram ter nas mãos, os observadores deverão dizer o que os jogadores observados estavam "tocando". O que é necessário para que um jogador torne um objeto "real"? Como é possível fazer um objeto imaginário existir em nossas mãos? Por que a gente conseguia saber o que a equipe tinha nas mãos se elas não estavam tocando concretamente, fisicamente, em nada?

---

[8] Jogo proposto por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 52). Título original: O que estou pegando?.

8. Mostrando uma ação com apenas um objeto entre duas pessoas[9]
Precondição: platéia de jogadores. Número par de participantes.
Foco: tornar "real" um objeto usado por dois jogadores.
Descrição: o grupo é dividido em grandes equipes com dois participantes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Solicita-se às duplas que definam um objeto/coisa para que, com ele, seja possível mostrar uma ação na área de jogo, sem planejamento prévio. Lembra-se às duplas que evitem o uso de palavras quando mostrarem o objeto de sua ação aos observadores. A dupla deve guardar segredo entre si do objeto escolhido para ser mostrado. Esclarece-se que não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento da ação a ser mostrada (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.); os jogadores deverão mostrá-la utilizando exclusivamente, cada um, o próprio corpo.
Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procurem sentir a cor desse objeto! Que peso ele tem? Tentem deixar que a gente veja o objeto nas ações que vocês desenvolvem na área de jogo! Esse objeto é quente? Frio? Mole? Duro? Procurem tornar fisicamente real esse objeto!
Avaliação coletiva e auto-avaliação: qual o objeto e a ação mostrados em cada equipe? Os jogadores cumpriram o acordo necessário para o desenvolvimento da atividade? Os participantes de cada equipe conseguiram se "entender" sem usar as palavras? Como isso é possível? Por que isso é possível? O objeto manteve as mesmas dimensões (tamanho, peso, textura) durante todo o desenvolvimento da ação pelos jogadores?

9. O que fazemos todos juntos?[10]
Precondição: platéia de jogadores.
Foco: mostrar uma ação da qual participam todos os jogadores de uma mesma equipe simultaneamente.
Descrição: solicita-se a divisão do grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe decide uma atividade em que seja necessária a participação de todos os jogadores conjuntamente (carregar um piano, decorar um salão para uma festa, por exemplo). A equipe deve manter segredo da ação escolhida e que será mostrada aos observadores. Os jogadores

---

[9] Jogo proposto por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 58). Título original: Envolvimento em duplas.

[10] Atividade proposta por mim, baseada no jogo Envolvimento com três ou mais, sugerido por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 58).

não poderão se comunicar verbalmente durante o desenvolvimento desta atividade. Esclarece-se que não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento da ação a ser mostrada (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão mostrá-la utilizando exclusivamente o próprio corpo.

Instrução do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procurem deixar a gente ver o que vocês estão fazendo! Tentem tornar fisicamente visíveis os objetos utilizados na ação que vocês estão desenvolvendo! Lembrem-se de que não é permitido usar palavras!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: o que a equipe mostrou? Os jogadores da equipe cumpriram o acordo necessário para o desenvolvimento da atividade? As palavras fazem muita falta nesse tipo de atividade? Por quê? Como é possível mostrar uma ação sem contar ou dizer com palavras que ação é essa?

10. Encerramento da sessão
- 10.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pelo protocolo dos trabalhos do dia.
- 10.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja necessário.
- 10.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se for preciso.
- 10.4. Despedir-se do grupo.

5ª sessão de trabalho

1. Círculo de discussão
- 1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da quarta sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
- 1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à quarta sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Lançar perguntas ao grupo sobre aspectos das atividades desenvolvidas. Ex.: está sendo divertido desenvolver as atividades propostas nas aulas de teatro? O que cada um conseguiu saber a respeito do tipo de trabalho que vem sendo desenvolvido no grupo? Existe diferença entre as aulas de teatro e as aulas das outras matérias? Qual?
- 1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) pelo protocolo do dia.

2. Chicotinho queimado[1]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: agir como "menininho", mantendo as regras originais da atividade.

Descrição: o grupo é dividido em grandes equipes. Sorteia-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Os jogadores da equipe sentam-se em círculo, voltados para dentro, um ao lado do outro, e começam a bater palmas ritmadamente. Sorteia-se um jogador para ser o "menininho" – que dará voltas em torno dos que estão sentados em círculo até colocar, no chão, atrás de um dos jogadores da roda, um objeto qualquer (geralmente é um objeto leve que não faça muito barulho ao cair no chão, como lenço ou graveto). O jogador-menininho, que tenta colocar o objeto atrás dos outros participantes, deve fazê-lo dissimuladamente, sem deixar que os jogadores atrás de quem o objeto é deixado o perceba. Quando o objeto é deixado atrás de um dos integrantes da roda, toda a equipe começa a acelerar o ritmo das palmas. Não é permitido falar durante o jogo nem fornecer pistas verbais para o jogador atrás de quem foi deixado o objeto. Só o ritmo acelerado das palmas indica que o objeto foi abandonado. Quando o objeto for percebido pelo jogador atrás de quem foi colocado, este se levanta, pega o objeto e tenta alcançar o jogador-menininho antes que ele possa dar uma volta completa no círculo e sentar-se no lugar que era ocupado pelo jogador que o persegue. Se conseguir alcançar o jogador-menininho antes que ele se sente no lugar que ficou vago, devolve-lhe o objeto para que faça nova tentativa de colocá-lo atrás de qualquer um dos que estejam sentados em círculo, até conseguir ocupar um lugar na roda. Caso não consiga alcançar o jogador-menininho – e este tome o seu lugar –, o jogo continua, desta vez, com o jogador atrás de quem foi deixado o objeto convertendo-se em "menininho". O grupo não pára de bater palmas: bate palmas devagar quando o "menininho" ronda os jogadores e passa a bater palmas rapidamente quando o objeto é colocado atrás de alguém – que deve sair imediatamente em perseguição ao "menininho".

---

[1] Atividade proposta por mim, com base em jogo tradicional infantil baiano homônimo.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procure agir como o "menininho"! Tente se locomover como o "menininho"! Não parem de bater palmas! Quando o objeto for colocado atrás de alguém, comecem a bater palmas rapidamente e continuem batendo até ter fim a perseguição ao "menininho" em torno do círculo! Tentem olhar para o centro do círculo, ou seja, para a frente! Procurem perceber o momento em que o objeto é deixado atrás de vocês sem olhar para trás!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: o que torna essa atividade divertida? Como cada jogador pode perceber o momento em que o objeto foi colocado a suas costas se está olhando para o centro do círculo? Os jogadores agiram como o "menininho" durante a atividade? Como cada um se sentiu sendo o "menininho"?

3. Escravos de Jó[2]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: sincronizar o movimento de passar o sapato com as palavras de uma canção.

Descrição: divide-se o grupo em grandes equipes. Sorteia-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Os jogadores da equipe se sentam em círculo na área de jogo, voltados para dentro da roda. Cada participante da roda deve ter apenas um de seus sapatos no chão, a sua frente. O(a) professor(a) apresenta a canção "Escravos de Jó", explicando que, nas partes da canção assinaladas a seguir, todos deverão colocar o sapato na frente do colega a sua direita. Assim procedendo, todos terão sempre um sapato a sua frente. As partes assinaladas da canção nas quais deverão passar o sapato estão discriminadas em negrito:

---

[2] Adaptação minha do jogo nº 27 de *100 jogos para grupos: Uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas*, sugerido por Ronaldo Yudi K. Yozo.

Es**cra**vos de **Jó**
Jo**ga**vam caxan**gá**
Tira, p**õe**, **dei**xa fi**car**
Guer**rei**ros com guer**rei**ros
Fazem **zig**-zig-**zá**

Instruções adicionais do(a) professor(a) para o desenvolvimento da atividade:[3] após a primeira rodada, o(a) professor(a) apresentará as seguintes instruções para as rodadas seguintes:

1) Cantar só com "lá-lá-lá" durante a passagem dos sapatos.
2) Cantar só com "hum-hum-hum" durante a passagem dos sapatos.
3) Cantar "em silêncio" ouvindo-se apenas o ritmo da passagem dos sapatos.
4) No primeiro *zig*, do *zig-zig-zá*, o sapato não será passado, isto é, cada jogador baterá com o sapato na frente do colega da direita, mas não o deixará ali, voltando a bater com o sapato, durante o segundo *zig*, no chão, à sua frente, e só então, finalmente, durante o *zá*, deixará o sapato na frente do colega ao lado, como mostra a "acentuação" da canção abaixo:

Es**cra**vos de **Jó**
Jo**ga**vam caxan**gá**
Tira, p**õe**, **dei**xa fi**car**
Guer**rei**ros com guer**rei**ros
Fazem **zig** (batem com o sapato no chão, à frente do colega da direita, sem largá-lo ali), **zig** (batem com o sapato no chão, a sua frente, sem soltá-lo da mão), **zá** (batem com o sapato no chão, à frente do colega da direita, deixando-o ali).

Avaliação coletiva e auto-avaliação: as instruções foram seguidas por todos? Há dificuldade na realização da atividade? Por quê? Como cada um se sentiu durante a realização da atividade?

Nota: não há instruções durante o desenvolvimento da atividade.

---

[3] Instruções adicionais (1, 2 e 3) sugeridas por Maria Lúcia Pupo.

4. Quando vou à praia...[4]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: lembrar a seqüência de objetos relacionados pelos membros de uma equipe.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se aos participantes da equipe que se sentem em círculo. Estabelece-se o sentido horário ou anti-horário para o desenvolvimento do jogo. O primeiro jogador diz "quando vou à praia, eu levo...", falando o nome de um brinquedo/objeto/coisa de que goste. O segundo jogador diz "quando vou à praia, eu levo (nome do brinquedo, objeto, coisa escolhida pelo primeiro jogador) e...", acrescentando o nome de um outro brinquedo, objeto ou coisa. Repetem-se os procedimentos com o terceiro, quarto, quinto jogadores e assim por diante. À medida que o jogo prossegue, quando a equipe é grande, complica-se a tarefa de memorização da seqüência dos objetos mencionados pelos participantes, por isso, o jogo deve ser repetido, adotando-se o sentido inverso de seu desenvolvimento na roda.

Avaliação: era difícil lembrar a seqüência dos objetos que cada jogador queria levar à praia? O que é necessário para lembrar o nome de todos os objetos pronunciados pelos jogadores da equipe?

Nota: não há instruções durante o desenvolvimento da atividade.

5. Aquecimento para dar e tomar a vez[5]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: na movimentação dos parceiros de equipe.

Descrição: divide-se o grupo em grandes equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Os jogadores da equipe se posicionam de pé, espalhados pela área de jogo. Um dos jogadores inicia um movimento qualquer (pode ser um movimento relacionado a uma atividade coletiva – como prática de um esporte, exercício conjunto de uma profissão ou o ato de cozinhar, por exemplo). Se outro jogador se move, o jogador que iniciou o movimento deixa de se mover e o restante dos membros da equipe permanece parado, sem se mexer. Qualquer jogador pode fazer qualquer movimento a qualquer momento, mas deve permanecer parado se qualquer outro jogador der início a algum movimento. Qualquer jogador pode interromper/complementar o movimento de outro parceiro de jogo quando quiser, para isso, basta se mover. Esclarece-se que sons podem ser acrescentados aos movimentos.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procure deixar seu movimento preparado para acontecer quando a chance surgir! Tente não se mexer e permanecer parado quando outro jogador estiver se movendo! *Segure*[6] *seu movimento até que ele possa acontecer! Não precisa ter pressa! Procure perceber os outros a sua volta! Tente juntar um som ao seu movimento! Procure deixar o som que acompanha seu movimento surgir naturalmente! Tente manter esse som ao longo do seu movimento!*

Avaliação coletiva e auto-avaliação: só um jogador da equipe se movia na área de jogo? O que é necessário para que apenas um jogador da equipe esteja se movendo? Os movimentos dos participantes fluíam organicamente, quer dizer, como se fossem um todo indivisível?

6. Dando e tomando a vez da palavra[7]

Precondição: platéia de jogadores.

Jogo preparatório para o desenvolvimento desta atividade: Aquecimento para dar e tomar a vez (sessão 5/atividade 5).

Foco: nas palavras ditas pelos parceiros de equipe.

Trava-língua selecionado para uso nesta atividade:

Num ninho de magafagarfos
Cinco magafagarfinhos há
Quem os desmagafagarfizar
Bom desmagafagarfizador será!

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Decide-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Os jogadores formam um círculo, todos de costas para o centro da roda, ombro a ombro. O trava-língua é apresentado. Todos repetem o trava-língua algumas vezes, ao mesmo tempo. Em seguida, explica-se que os jogadores deverão se revezar na enunciação, em voz alta, do trava-língua. Mas apenas um jogador por vez pode "dizer" uma parte qualquer do trava-língua. Não é necessário que cada jogador diga todo o trava-língua sozinho quando tomar a palavra. Os jogadores devem aproveitar a oportunidade para dizer em voz alta trechos do trava-língua, sempre que for possível e a partir do ponto em que parou o outro jogador. O jogador procura não saltar palavras e pronunciá-las claramente, sem se confundir ou repetir as últimas palavras ditas em voz alta pelo participante que o antecedeu. Os jogadores também devem aproveitar o momento em que a "língua" de algum participante "trava" durante a enunciação do trava-língua. Só um jogador fala por vez.

---

[4] Adaptação do jogo nº A70 de *Theater game file handbook*, sugerido por Viola Spolin. Título original: When I go to California.

[5] Atividade proposta por mim, baseada no jogo nº A74 de *Theater game file handbook*, sugerido por Viola Spolin. Título original: Give and take warm-up.

[6] Segurar é usado em vez de congelar. *Congelar* é uma parada total. *Segurar* é esperar a vez de se mover assim que seja possível.

[7] Atividade proposta por mim, com base no jogo A75 de *Theater game file handbook*, sugerido por Viola Spolin. Título original: Give and take for reading.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procure dar a vez quando alguém a tomar! Procure tomar a vez quando alguém a der! Tente seguir dizendo o trava-língua exatamente a partir da última palavra ou sílaba dita em voz alta pelo colega! Só um jogador diz o trava-língua em voz alta por vez! Tente dizer o trava-língua para que todos possamos ouvi-lo! Procurem dizer cada vez mais rapidamente o trava-língua!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: à medida que se repete o trava-língua, fica mais fácil dominá-lo? A enunciação do trava-língua pela equipe acontece como se apenas uma pessoa o estivesse dizendo? Os jogadores repetem trechos, palavras, da parte do trava-língua dita pelo colega que o antecedeu?

Notas: com todos os jogadores dando e tomando a vez da palavra e com alguns jogadores alcançando outros no meio da elocução de uma palavra ou frase, esse exercício torna a enunciação de um trava-língua em voz alta muito excitante e atraente, contribuindo para o seu domínio e o aprimoramento da dicção dos participantes.

7. Mostrando uma ação com verbalização[8]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar uma ação entre pessoas.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Solicita-se à equipe que defina uma ação para ser mostrada aos observadores, sem no entanto planejá-la. Lembra-se à equipe que seus jogadores poderão e deverão usar palavras. Lembra-se aos jogadores que procurem tornar "visíveis" os objetos eventualmente utilizados durante a ação que será mostrada. Esclarece-se que não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento da ação a ser mostrada (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão mostrá-la utilizando exclusivamente o próprio corpo.

---

[8] Atividade proposta por mim.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procurem deixar a gente ver os objetos que são utilizados na ação de vocês! Tentem mostrar as coisas que existem no lugar onde ocorre a ação que vocês estão mostrando!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os objetos utilizados pela equipe durante a ação mostrada se tornaram visíveis para os observadores? Quais objetos foram utilizados pela equipe no desenvolvimento da ação mostrada? Quais deles foram vistos por todos os observadores? O que é necessário para mostrar a observadores objetos imaginários com o corpo?

8. Repetição da ação mostrada pelas equipes[9]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar uma ação entre pessoas.

Descrição: propõe-se às equipes mostrarem mais uma vez as ações que decidiram apresentar na atividade 7, descrita acima, na mesma ordem em que se apresentaram na área de jogo.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: (se necessário) procurem deixar a gente ver os objetos que são utilizados na ação de vocês! Tentem mostrar as coisas que existem no lugar onde ocorre a ação que vocês estão mostrando!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: o que mudou na segunda vez em que a ação foi mostrada? Qual das duas vezes em que a ação foi mostrada permitiu maior visualização dos objetos utilizados? Por quê? O que faz com que as pessoas possam identificar melhor uma determinada ação quando ela é mostrada sem auxílio de suportes materiais como figurinos, adereços, cenários?

9. Encerramento da sessão
   9.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pelo protocolo dos trabalhos do dia.
   9.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja necessário.
   9.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se for preciso.
   9.4. Despedir-se do grupo.

---

[9] Atividade proposta por mim.

1. Círculo de discussão
    1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da quinta sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
    1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à quinta sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Lançar perguntas ao grupo sobre aspectos das atividades desenvolvidas. Ex.: o que a gente consegue aprender numa aula de teatro? Por que aulas de teatro são oferecidas na escola? Para que servem aulas de teatro?
    1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) do protocolo do dia.

2. Pisca-pisca[1]

    Precondição: platéia de jogadores. Equipes com número ímpar de participantes.

    Foco: agir como "paquera" e prestar atenção ao movimento dos olhos dos parceiros.

    Descrição: divide-se o grupo em grandes equipes com número ímpar de participantes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo por sorteio. Numa equipe, formam-se dois grandes círculos concêntricos (um dentro do outro), nos quais se posicionam os seus componentes. Os jogadores do círculo maior ficam de pé, exatamente atrás dos jogadores do círculo menor. Todos devem estar voltados para o interior da "roda". Apenas um jogador, do círculo maior, não terá nenhum parceiro a sua frente: é o "paquera". Esse jogador dá início ao jogo buscando atrair para a sua frente qualquer um dos outros participantes do círculo menor por meio de uma discreta piscada de olho. Assim que perceber a piscada, o jogador do círculo menor a quem ela foi dirigida, deve sair correndo e se posicionar na frente do parceiro que piscou para ele. Os jogadores do círculo maior devem estar atentos e não permitir que os parceiros a sua frente se desloquem até o "paquera", segurando-os com os braços, numa espécie de abraço por trás. Os jogadores do círculo maior não correm atrás dos parceiros que forem "roubados" pelo "paquera", mas devem retê-los com um abraço forte, assim que perceberem a "piscada" dirigida para o parceiro – ou o início do seu deslocamento. O jogador do círculo maior que não conseguir reter o parceiro a sua frente dá prosseguimento ao jogo e passa imediatamente a ser o "paquera", podendo "piscar" para qualquer um dos jogadores que formam o círculo menor – e não necessariamente para o parceiro que lhe foi "roubado" pela piscada do "paquera" anterior. Solicita-se aos jogadores que evitem o uso de palavras.

    Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente agir como o "paquera"! Procure estar atento aos movimentos dos olhos dos parceiros à sua frente! Evitem usar palavras para se comunicar!

    Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores-paqueras agiram como "paqueras"? O que é necessário fazer para não perder o parceiro para o "paquera"? Existem vencedores e vencidos neste tipo de atividade? Quem vence? Quem é o vencido? Por quê? O que é necessário para que uma atividade como essa possa acontecer? Como cada um se sentiu durante essa atividade?

    Nota: se alguma equipe ficar com número par de componentes, solicita-se a incorporação de mais um jogador, emprestado por outra equipe.

3. Somando um movimento[2]

    Precondição: platéia de jogadores.

    Foco: atenção aos movimentos dos parceiros.

    Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Os membros da equipe formam, de pé, um círculo, voltados para o interior da roda. Define-se por sorteio quem inicia o jogo. Estabelece-se o sentido horário (da esquerda para a direita) ou anti-horário (da direita para a esquerda) para que tenha início o desenvolvimento da atividade no círculo. O jogador que inicia o jogo faz um movimento qualquer (exemplo: bate o pé direito) e permanece reproduzindo-o. O parceiro a seu lado (direito ou esquerdo, conforme a definição do sentido estabelecido para o desenvolvimento da atividade no círculo) repete o movimento que está sendo feito pelo primeiro jogador, somando-lhe novo movimento. O novo movimento acrescentado pelo segundo jogador passa a ser feito também pelo jogador que iniciou o jogo. O próximo participante repete os dois movimentos que estavam sendo feitos pelo primeiro e segundo jogadores (que é uma soma dos movimentos feitos respectivamente por eles), acrescentando novo movimento à seqüência. O primeiro, o segundo e o terceiro jogadores passam a se movimentar conforme a seqüência de movimentos construída até ali. Assim deve prosseguir a atividade, até que o último jogador tenha acrescentado um movimento à seqüência construída pela equipe. Sons e verbalizações podem ser considerados movimentos ou acrescentados a estes últimos. Ao final da atividade, toda a equipe estará realizando a mesma seqüência de movimentos ao mesmo tempo.

---

[1] Adaptação ao *sistema de jogos teatrais* do jogo nº 34 de *100 jogos para grupos* (1996, p. 86), sugerido por Ronaldo Yudi K. Yozo. Título original: Piscada fatal.

[2] Atividade proposta por mim, com base no jogo nº 29 de *100 jogos para grupos*, sugerido por Ronaldo Yudi K. Yozo. Título original: Passa e repassa.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente manter seu movimento! Procure fazer o mesmo movimento proposto pelo parceiro de jogo! Tente acrescentar novo movimento ao movimento que o grupo está fazendo!

Instruções adicionais do(a) professor(a) para o desenvolvimento da atividade: após toda a equipe estar realizando a seqüência dos movimentos que foi construída em conjunto, o(a) professor(a) propõe o reinício do jogo, sendo que, desta vez, os movimentos a serem criados/reproduzidos/acrescentados pela equipe devem se basear num tema previamente definido por ele(a), professor(a). Por exemplo: cozinhar, lavar roupa, tomar banho, comer etc. O(a) professor(a) propõe o reinício do jogo, sendo que agora não há uma seqüência predeterminada, na qual os jogadores devam acrescentar novos movimentos nem o posicionamento necessariamente em círculo dos participantes. Qualquer um poderá acrescentar novo movimento sem ter de esperar sua vez no círculo para fazê-lo.

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores reproduziram com fidelidade os movimentos criados pelos parceiros que os antecederam? Os movimentos deixaram que os observadores vissem eventuais objetos utilizados nas ações propostas?

4. Engrenagem viva[3]

Precondição: platéia de jogadores.

Jogo preparatório para o desenvolvimento desta atividade: Somando um movimento (sessão 5/atividade 3).

Foco: ser parte de uma engrenagem.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Esclarece-se que os participantes da equipe deverão construir uma engrenagem com seus corpos. Cada um dos jogadores será uma "peça" dessa engrenagem. Cada "peça" deverá produzir um determinado movimento acompanhado de som. Define-se por sorteio o jogador que iniciará a "engrenagem". O participante que dará início ao jogo se posiciona no centro da área de jogo e produz um movimento qualquer acompanhado de som, e repete-o ininterruptamente. Os outros jogadores vão, um a um, "encaixando-se" na "engrenagem" como "peças". Cada participante que se encaixa na "engrenagem" cria um novo movimento acompanhado de som, repetindo-o ininterruptamente. Quando o último participante se juntar aos demais, estará completa a engrenagem – que deverá fazer um barulho muito grande, por causa dos diferentes sons de cada uma de suas peças. O(a) professor(a) então solicita ao grupo que faça com que a engrenagem se desloque pelo espaço.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: não precisa ter pressa para entrar na engrenagem! Procure manter o movimento e o som que você criou! Tente se encaixar na engrenagem fazendo um movimento acoplado a um som qualquer! (Após a engrenagem pronta.) Tentem fazer com que a engrenagem se mova pela área de jogo! Procurem levar a engrenagem a se deslocar pela área de jogo, mantendo os movimentos e sons que vocês criaram!

Avaliação: os jogadores mantiveram os seus movimentos e sons? As peças da engrenagem pareciam se encaixar umas nas outras? A engrenagem se movia pela área de jogo sem se desmantelar?

5. O que estou comendo?[4]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar o sabor e o cheiro de um alimento qualquer.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe escolhe uma coisa simples para comer. Esclarece-se que não será permitido o uso de palavras. As equipes deverão guardar segredo para os observadores do que escolheram mostrar estarem saboreando.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procure sentir o alimento em sua boca! Tente sentir o sabor que ele tem! Procure identificar o cheiro do que você está comendo? O que você está comendo é quente? Frio? Procure sentir o alimento passando por sua garganta e descendo até seu estômago! Tente deixar a gente ver o que você está comendo! Procure tornar fisicamente real o que você está comendo!

---

[3] Atividade proposta por mim, baseada no jogo Parte de um todo, sugerido por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 66).

[4] Jogo proposto por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 52). Título original homônimo.

Avaliação coletiva e auto-avaliação: o que a equipe estava comendo? Todos os jogadores da equipe comiam as mesmas coisas? Como foi possível saber o que cada equipe estava comendo se seus jogadores não usaram palavras para nos dizer o que comiam? Os observadores conseguiram ver o que os jogadores estavam comendo?

6. Batendo papo durante uma refeição[5]
   Precondição: platéia de jogadores.
   Foco: manter uma conversação ao tempo em que se mostra o que se está "comendo".
   Descrição: o grupo é dividido em equipes com dois jogadores ou duplas. Define-se a ordem de apresentação das duplas na área de jogo. As duplas devem definir o cardápio de uma refeição a dois – e manter sigilo dele para os observadores. Esclarece-se que, embora seja possível falar durante o jogo, não será permitido dizer, durante a conversa, o nome do que se está comendo. Lembra-se que a conversa é sobre qualquer assunto, mas não será permitido dizer o nome do que se está saboreando. Adverte-se que não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento da ação a ser mostrada (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão mostrá-la utilizando, cada um, exclusivamente, o próprio corpo.
   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procure sentir o gosto do que está comendo enquanto conversa! Qual é o cheiro do que você está comendo? Tente sentir o que você está comendo em contato com seus dentes, sua língua, no interior de sua boca! Procure perceber o alimento descendo por sua garganta! Tente não deixar o assunto morrer! Procurem deixar que a gente veja o que vocês estão comendo! Tentem tornar fisicamente reais as coisas que existem nesse lugar em que vocês estão comendo! A comida está quente? Fria? Saborosa?
   Avaliação coletiva e auto-avaliação: era possível ver o que a dupla estava comendo? Qual era a cor dos alimentos que a dupla estava saboreando? Qual a temperatura dos alimentos que os jogadores comiam? Sobre o que os jogadores conversavam enquanto degustavam seus petiscos? A conversa dos jogadores fazia sentido? Como foi possível saber o que as duplas estavam comendo?

---

[5] Atividade proposta por mim, com base no jogo Conversação com envolvimento, sugerido por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 69).

7. Diz-que-sim-diz-que-não[6]
   Precondição: platéia de jogadores.
   Foco: comunicar-se utilizando uma única palavra.
   Descrição: divide-se o grupo em equipes de dois jogadores. Define-se a ordem de apresentação das duplas na área de jogo. Os participantes das duplas escolhem entre as palavras "sim" ou "não". Definida a palavra de cada jogador numa dupla, esclarece-se que, a partir do momento em que estiverem na área de jogo, eles só poderão utilizar aquela palavra para se comunicar entre si. Pede-se à dupla que defina uma atividade para ser mostrada na área de jogo, na qual seus componentes se comunicarão com as palavras "sim" ou "não" para compor frases, argumentos etc. Se um jogador escolheu "sim", só poderá falar usando esta única palavra. Seu parceiro, portanto, só poderá usar a palavra "não". Adverte-se que não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento da ação a ser mostrada (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão mostrá-la utilizando-se exclusivamente dos seus próprios corpos.
   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem deixar a gente ver as coisas que existem nesse lugar! Procurem mostrar o que estão fazendo! Tentem usar apenas a palavra que escolheram para se comunicar durante a atividade! Procurem descobrir diferentes maneiras de dizer a palavra que cada um escolheu! Tentem se comunicar atribuindo diferentes significados à palavra escolhida!
   Avaliação coletiva e auto-avaliação: o que a equipe nos mostrou? Como foi possível saber o que a dupla estava fazendo? Qual a ação desenvolvida pela dupla? Que objetos/coisas a dupla tornou fisicamente visíveis para nós, observadores? Os jogadores de cada dupla conseguiam se entender? Por quê? É possível dizer coisas usando apenas uma só palavra? Como? Os jogadores utilizaram suas palavras em diferentes sentidos? Por que uma palavra pode ter muitos sentidos? Existe diferença entre significado e sentido de uma palavra? Qual?

8. Venda de produtos numa língua estranha[7]
   Precondição: platéia de jogadores.
   Foco: convencer uma platéia sobre as qualidades de um produto ou serviço.

---

[6] Atividade proposta por mim.

[7] Jogo A86 de *Theater game file handbook*, proposto por Viola Spolin. Título original: Gibberish-Selling.

Descrição: cada um dos participantes do grupo deve escolher um "produto" para ser vendido aos observadores e manter sigilo do produto escolhido.[8] Esse "produto" ou "serviço", no entanto, só poderá ser "vendido" numa língua estranha e imaginária (blablação) – que cada jogador inventará no decorrer da atividade. Não será permitido o uso de nenhum idioma estrangeiro existente (inglês, russo, alemão ou espanhol, por exemplo) nem sua imitação ou sotaque. Sorteia-se a ordem em que os jogadores apresentarão seus "produtos". Cada jogador deve manter segredo do produto "vendido" até o momento da avaliação coletiva e da auto-avaliação.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente nos convencer de que você está vendendo um bom produto ou serviço! Deixe que vejamos o produto que você quer vender! Procure deixar a gente ouvir o que você está tentando nos dizer! Tente nos convencer a comprar seu produto! Procure ver cada um de nós observando você! Tente tornar fisicamente reais os objetos que está nos mostrando!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: o que o jogador estava tentando nos vender? Era possível "ver" os produtos que estavam sendo vendidos? Os jogadores falavam sem dificuldade na língua estranha que criaram? Era possível entender o que o jogador falava na sua língua estranha? Por quê? Como isso é possível?

9. Encerramento da sessão
   - 9.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pelo protocolo dos trabalhos do dia.
   - 9.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja necessário.
   - 9.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se for preciso.
   - 9.4. Despedir-se do grupo.

---

[8] Primeiro jogo individual, isto é, em que o aluno se apresenta sozinho na área de jogo. O(a) professor(a) necessita ter certeza de que a turma já está suficientemente à vontade entre si para propor essa atividade. Cada turma tem ritmo e processos únicos, insubstituíveis. Se não for o momento, deve-se propor essa atividade em sessões posteriores, ao longo do trabalho com o grupo. Em turmas muito numerosas, essa atividade poderá durar mais de um encontro.

7ª sessão de trabalho

1. Círculo de discussão
   - 1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da sexta sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
   - 1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à sexta sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Lançar perguntas ao grupo sobre aspectos das atividades desenvolvidas. Ex.: o que é necessário para que uma pessoa participe de uma brincadeira qualquer? E de um jogo? Existe diferença entre uma brincadeira e um jogo? Qual? Para que servem os jogos? E as brincadeiras?
   - 1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) do protocolo do dia.

2. Pegador sem pique[1]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: agir de acordo com o papel que for determinado, mantendo as regras originais da atividade de pegador.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Numa equipe, sorteia-se o "pegador". O(a) professor(a) comunica em voz alta a identidade e o papel do primeiro "pegador". Ex.: Fulana-velha coroca! e o "pegador" deverá procurar alcançar os outros jogadores como se fosse uma "velha coroca". Todos evitam ser tocados pelo "pegador". Quando um jogador é tocado pelo "pegador", invertem-se os papéis. O "pegador" grita o nome do parceiro alcançado, avisando à equipe a *identidade* e o novo *papel* do "pegador" – que imediatamente passa a perseguir os outros participantes incorporando as características do papel que lhe foi determinado. Ex.: Sicrano-sonâmbulo!

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: pegador, procure agir de acordo com o papel que lhe foi atribuído! Tentem manter-se exclusivamente na área de jogo! Procurem não repetir os papéis atribuídos ao "pegador"!

---

[1] Modalidade de *pegador* denominada, em São Paulo, de *pega*. Jogo tradicional infantil adaptado ao sistema de jogos teatrais por mim.

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os pegadores agiram de acordo com os papéis que lhes foram atribuídos? É complicado agir de acordo com um determinado papel e ter de manter as regras originais de uma atividade como o Pegador sem pique? Por quê?

3. Criatura de duas cabeças[2]

Precondição: platéia de jogadores. Número par de participantes.

Foco: agir como uma "criatura de duas cabeças".

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe é subdividida em duplas. As duplas são reunidas em equipes que devem ter, no mínimo, duas duplas (quatro jogadores). De pé, lado a lado, e olhando na mesma direção, os jogadores de uma dupla se abraçam pela cintura com apenas um dos braços (um com o braço direito e o outro com o braço esquerdo). Cruzam então, cada um, as próprias pernas, de modo a formar uma "criatura com duas cabeças" (as cabeças de cada um dos jogadores), dois braços (os braços livres dos jogadores) e duas pernas (as pernas da criatura são formadas, cada uma, pelas duas pernas cruzadas dos jogadores da dupla). As duplas-criaturas devem caminhar pelo espaço em várias direções, serem apresentadas umas às outras, cumprimentarem-se, darem-se as mãos, passearem, enfim, relacionarem-se na área de jogo (atividades possíveis: tomar banho, calçar sapatos, dançar forró com outra criatura, por exemplo).

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: duplas, procurem ter em mente que vocês são uma única criatura! Tentem fazer com que as criaturas conversem umas com as outras e se movam pela área de jogo! Procurem descobrir os movimentos e as coisas que uma criatura de duas cabeças pode fazer! Tentem deixar a gente ver o que cada criatura está fazendo!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores das duplas agiram como se fossem uma única criatura? O que é necessário para que as criaturas se movam com facilidade? Como é bater papo "sendo" uma criatura com duas cabeças?

4. Pique das criaturas[3]

Precondição: platéia de jogadores. Número par de participantes.

Jogos preparatórios para o desenvolvimento desta atividade: Pegador sem pique (sessão 6/atividade 2); Criatura de duas cabeças (sessão 6/atividade 3).

Foco: agir como uma criatura de duas cabeças, mantendo as regras originais da atividade.

---

[2] Adaptação do jogo nº 20 de *200 exercícios para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*, sugerido por Augusto Boal (1997, p. 79). Título original: Corrida com as pernas cruzadas.

[3] Proposta minha a partir do jogo nº 20 de *200 exercícios para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1997, p. 79), sugerido por Augusto Boal. Título original: Corrida com as pernas cruzadas.

Descrição: agrupam-se os jogadores em equipes de, no mínimo, seis jogadores (três duplas). Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se às duplas da equipe que formem criaturas de duas cabeças. Sorteia-se a dupla-criatura que será o "pegador". Tem início o pique das criaturas. Trata-se de um jogo tradicional de Pega ou Pegador sem pique.[4]

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procurem agir como criaturas de duas cabeças durante a atividade.

Avaliação coletiva e auto-avaliação: as duplas agiram como criaturas de duas cabeças durante a atividade? O que é preciso para que uma dupla-criatura se locomova com rapidez? Como é correr "sendo" uma criatura de duas cabeças?

5. Ajudando o outro numa atividade[5]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar a atividade na qual se está empenhado.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Sorteia-se um participante da equipe para iniciar o jogo. O jogador sorteado deve escolher uma atividade qualquer na qual deverá estar empenhado e que será mostrada aos outros companheiros de equipe. O jogador deve guardar segredo da atividade que escolheu mostrar. Os seus companheiros de equipe, um a um, assim que descobrirem a atividade do primeiro jogador, começam a ajudá-lo no que está fazendo. Esclarece-se que não será permitida qualquer verbalização. Adverte-se que não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento da ação a ser mostrada (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão mostrar a atividade, utilizando-se exclusivamente dos próprios corpos.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: observem atentamente o que seu companheiro de equipe está fazendo! Procurem deixar que seus parceiros de equipe visualizem o que vocês estão fazendo! Tentem tornar fisicamente reais os objetos que estão usando! Equipe, não precisa ter pressa para ajudar o seu companheiro no que ele está fazendo! Quando cada um tiver certeza do que o companheiro de equipe está fazendo, começa a ajudá-lo!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: o que o primeiro jogador da equipe estava fazendo? Os companheiros de equipe ajudaram o primeiro jogador na realização da atividade na qual ele estava empenhado? Que objetos eles nos mostraram? A atividade desenvolvida pela equipe ficou clara para os observadores? A partir de que momento cada um descobriu qual era a atividade do primeiro jogador?

---

[4] O jogo tradicional de Pegador sem pique consiste em, num grupo, definir quem será o "pegador" por sorteio. Os jogadores correm pelo espaço tentando não se deixar pegar pelo "pegador". Não existe "pique" ou "picula", isto é, não há um local onde os jogadores possam descansar a salvo do "pegador".

[5] Atividade proposta por mim, baseada no Jogo de orientação nº 1, de *Improvisação para o teatro* (1992, p. 56), sugerido por Viola Spolin.

6. Mostrando um acontecimento durante a realização de uma atividade[6]
Precondição: platéia de jogadores.
Foco: mostrar um acontecimento durante a realização de uma atividade.
Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Solicita-se às equipes que definam uma atividade e um acontecimento qualquer que deverá ocorrer durante a realização dela. Esclarece-se que a equipe deverá manter segredo da *atividade* e do *acontecimento* escolhidos (*atividade*: arrumar a casa; *acontecimento*: um princípio de incêndio na residência, por exemplo). Avisa-se aos jogadores que, dessa vez, será permitido o uso de palavras. Adverte-se a equipe para não planejar *como* a atividade e o acontecimento escolhidos serão mostrados. Lembra-se que não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão mostrá-la utilizando exclusivamente os seus próprios corpos.
Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem deixar a gente ver o que vocês estão fazendo! Procurem tornar fisicamente reais os objetos que estão utilizando! Tentem sentir os contornos desses objetos, peso, textura, cor! Procurem tornar as coisas que existem nesse lugar visíveis para nós!
Avaliação coletiva e auto-avaliação: qual a atividade mostrada pela equipe? Que acontecimento ocorreu durante a realização da atividade mostrada pela equipe? A gente viu claramente a atividade e o acontecimento mostrados pela equipe? Como é possível que ações aconteçam e coisas sejam ditas, durante o desenvolvimento de uma atividade se essas ações e coisas não foram planejadas com antecedência pelas equipes? Como a equipe se sentiu na área de jogo?

7. Encerramento da sessão
    - 7.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.
    - 7.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja necessário.
    - 7.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se for preciso.
    - 7.4. Despedir-se do grupo.

---

[6] Atividade proposta por mim.

8ª sessão de trabalho

1. Círculo de discussão
    - 1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da sétima sessão a apresentação do seu protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
    - 1.2 Após a leitura e apresentação do protocolo referente à sétima sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Lançar perguntas ao grupo sobre aspectos das atividades desenvolvidas. Ex.: Para que servem aulas de teatro numa escola? O que as coisas que fazemos aqui têm a ver com teatro? Para que serve o teatro? Para que e por que as pessoas vão ao teatro?
    - 1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) pela realização do protocolo do dia.

2. Discussão para estabelecimento do foco no "Onde"[1]
Os participantes permanecem sentados em círculo e o(a) professor(a) introduz as *perguntas*[2] para movimentar a discussão: como é possível saber onde se está? A gente sempre sabe onde está? Como sabemos se estamos num lugar estranho ou num lugar conhecido? Como se sabe que se está numa cozinha, por exemplo? Se numa cozinha não houvesse fogão nem geladeira – numa cozinha de uma casa ou apartamento desocupado, por exemplo –, seria possível saber que é uma cozinha? Por quê? Como deve ser uma cozinha na tribo dos índios ianomâmi? E a cozinha de um morador de rua? E de um sem-terra num acampamento do MST? E a cozinha de um banqueiro? Existe diferença entre uma sala de aula e um gabinete ou sala de estudos numa residência? E entre uma sala de aula e uma biblioteca? etc.

3. Barra-manteiga[3]
Precondição: platéia de jogadores.
Foco: agir de acordo com um determinado papel, mantendo as regras originais do jogo Barra-manteiga.

---

[1] Discussão sugerida por Viola Spolin para a primeira sessão do "Onde", em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 82).
[2] Uma nova pergunta só é feita quando já não há respostas do grupo para a pergunta anterior.
[3] Adaptação minha de jogo tradicional infantil baiano homônimo.

Descrição: divide-se o grupo em grandes equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Em cada equipe, formam-se dois times ou subgrupos que se posicionam voltados um para o outro, em extremidades opostas da área de jogo. Representantes dos dois times decidem por sorteio qual dos times dará início ao jogo. Definido o time que começa a atividade, seleciona-se dele um jogador que então se dirige ao outro time e se posiciona de frente para os adversários. Esse jogador comunica o papel que o adversário, sobre cuja palma da mão ele vier a bater com força, deverá assumir durante o deslocamento entre as "linhas" dos times, para tentar pegá-lo (Ex.: Tartaruga!). Os membros do time adversário estendem um dos braços com a palma da mão voltada para cima. O jogador do time que dá início ao jogo passa a mão suave e rapidamente sobre a palma das mãos dos colegas do time adversário, que se encontram de pé e alinhados um ao lado do outro, sempre da direita para esquerda ou vice-versa. O jogador em quem ele bater com força sobre a palma da mão, fazendo ruído, deverá se deslocar e tentar segurá-lo antes que ele alcance a "linha" dos jogadores do seu time de origem, agindo de acordo com o papel que lhe foi previamente determinado (tartaruga, neste caso). Se um jogador for alcançado durante o deslocamento entre as "linhas" dos dois times, ficará "preso" na "linha" do time adversário, ao lado de seus "oponentes". O jogador que o "pegou" então dá prosseguimento ao jogo, posicionando-se em frente ao time de quem conseguiu "capturar" um dos participantes, repetindo os mesmos procedimentos. O(a) professor(a) adverte que não será permitido repetir um mesmo papel durante o jogo. Depois de um certo tempo, o(a) professor(a) determina o fim da atividade *sem* esclarecer qual time, numa equipe, "venceu" ou foi "vencido".

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procure se deslocar conforme o papel que foi determinado pelo jogador adversário! Tente manter as características do papel determinado pelo adversário!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores agiram de acordo com os papéis determinados pelos adversários? É difícil cumprir as regras do Barra-manteiga e manter as características de um papel? Por quê? As "linhas" dos times se deslocaram em "auxílio" aos jogadores que estavam sendo perseguidos? Se os dois times faziam parte de uma mesma equipe, havia possibilidade de existirem vencedores e vencidos? Qual era o foco da atividade? A equipe inteira ou apenas um dos times da equipe venceu o desafio de apresentar a atividade na área de jogo, de acordo com as regras que foram estabelecidas? Por quê?

4. Caminho-da-roça[4]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar o terreno por onde se caminha.

Descrição: divide-se o grupo em grandes equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Avisa-se que não serão permitidas verbalizações durante a atividade. O(a) professor(a) pede aos jogadores da equipe que se movimentem pela área de jogo livremente, evitando deslocamentos em círculo ou em linha reta. Avisa-se aos jogadores que chegar à "roça" só é possível a pé, que o caminho tem muitas surpresas e que eles devem ficar atentos às instruções do(a) professor(a) e tentar mostrar o tipo de terreno no qual estão pisando.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: agora, é preciso descer uma ladeira e o terreno é muito pedregoso, mas há plantas, mato, galhos e cipós nos quais podemos nos segurar para não cair. Vamos descendo a ribanceira! Cuidado com os pedregulhos! Procurem mostrar esse terreno pedregoso. Tentem tornar fisicamente reais as plantas e os galhos nos quais vocês se apóiam para não cair. Tentem sentir o cheiro do mato ao redor, o cheiro da terra. O barulho dos pedregulhos rolando ribanceira abaixo! A ladeira é grande, mas vocês estão quase chegando lá embaixo. Chegamos! Aqui embaixo, o terreno é todo coberto de grama, parece um campo de futebol. Tentem deixar a gente ver a grama na qual vocês estão pisando etc.

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores da equipe mostraram o terreno sobre o qual andavam no caminho da roça? Todos os jogadores da equipe mostraram que estavam se deslocando sobre o mesmo tipo de terreno? Por quê? O que é necessário para mostrar um terreno sobre o qual a gente caminha? As pessoas geralmente caminham do mesmo jeito sobre um determinado tipo de terreno? Por quê? Como sabemos o tipo de terreno onde estamos pisando?

5. Esconde-esconde[5]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar o lugar onde se está escondido.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se aos jogadores da equipe que definam um

---

[4] Adaptação minha de atividade tradicional dos brincantes de quadrilhas juninas.

[5] Adaptação minha do jogo nº 40 de *100 jogos para grupos* (1996, p. 92), sugerido por Ronaldo Yudi K. Yozo. Título homônimo.

lugar imaginário para se esconder. Ex.: dentro de uma casa, numa loja, num parque etc. Decidido o local, sorteia-se o "pegador" dentre os membros da equipe. O "pegador" dirige-se a um canto da área de jogo, de costas para os parceiros de equipe. Os parceiros de equipe recebem a instrução de se "esconderem" no espaço previamente definido, assumindo uma postura corporal (posição) que forneça pistas do local, dentro daquele lugar escolhido pela equipe, em que ele se encontra escondido. Ex.: se o "lugar" é uma casa, o "local" pode ser "debaixo da cama". Adverte-se que não serão permitidas verbalizações durante a atividade. A um sinal do(a) professor(a), o "pegador" deve voltar-se para a área de jogo e observar seus parceiros de equipe, iniciando a "descoberta" do local, no lugar previamente definido, no qual cada um deles se encontra "escondido", levando em conta apenas a comunicação corporal/postural dos participantes. À medida que os jogadores vão sendo "descobertos" pelo companheiro de equipe, vão deixando a área de jogo e podem passar a ajudá-lo na tarefa de descoberta dos locais, dentro do tal lugar, em que os outros parceiros estão "escondidos". Solicita-se aos observadores que não "soprem" palpites ao "pegador". Apenas os companheiros de quem ele conseguiu descobrir o esconderijo poderão auxiliá-lo em sua tarefa. Lembra-se que não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento da atividade (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão mostrar onde estão escondidos utilizando-se exclusivamente dos seus próprios corpos.
Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente mostrar o local em que você está escondido nesse lugar! Procure tornar fisicamente visíveis os objetos e coisas desse local! Tente deixar a gente ver em que parte desse lugar você se esconde!
Avaliação coletiva e auto-avaliação: qual era o lugar em que todos os membros da equipe estavam escondidos? Em que locais, do lugar, cada um dos jogadores se escondeu? É fácil ou difícil saber onde os jogadores estão escondidos nessa atividade? Por que era mais fácil saber onde alguns jogadores estavam escondidos do que outros? Qual é a diferença entre dizer onde se está escondido com palavras e mostrar esse local com o corpo? O que é preciso fazer na área de jogo para deixar que as pessoas vejam onde estamos escondidos usando apenas o nosso corpo?

6. Mostrando o lugar onde ocorre uma atividade entre pessoas sem palavras[6]
Precondição: platéia de jogadores.
Foco: mostrar o lugar onde ocorre uma ação entre pessoas sem palavras.
Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se à equipe que defina o *lugar* onde será mostrada uma ação entre pessoas sem palavras. Esclarece-se que a equipe deverá apenas definir o local onde acontece uma ação, sem planejá-la detalhadamente. A equipe deverá guardar segredo do lugar onde acontecerá a ação, bem como da ação escolhida a ser mostrada na área de jogo. Lembra-se que não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão mostrá-la utilizando exclusivamente o próprio corpo.
Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procurem deixar a gente ver onde vocês estão! Tentem tornar visíveis objetos e coisas que existam nesse lugar! Procurem nos mostrar o que estão fazendo!
Avaliação coletiva e auto-avaliação: onde ocorria a ação mostrada pela equipe? Que objetos foram vistos no local em que acontecia a ação? O que é necessário para mostrar o lugar onde ocorre uma ação entre pessoas sem palavras?

7. Encerramento da sessão
   7.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.
   7.2. Lembrar ao grupo as roupas adequadas para as aulas de teatro, caso seja necessário.
   7.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se for preciso.
   7.4. Despedir-se do grupo.

---

[6] Atividade proposta por mim.

1. Círculo de discussão
    1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da oitava sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
    1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à oitava sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Lançar questões relacionadas ao trabalho desenvolvido com o grupo. Ex.: como é possível mostrar sem palavras o que alguém está fazendo? Como podemos tornar visível o local onde uma ação se desenvolve sem precisar usar palavras para descrevê-lo? Por que isso é possível?
    1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) do protocolo do dia.

2. Caçador de tartaruga[1]

    Precondição: platéia de jogadores.

    Foco: agir como "caçador" e "tartaruga", mantendo as regras originais da atividade.

    Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Na equipe, sorteia-se o "caçador". Os demais jogadores são as "tartarugas". Os participantes-tartarugas só podem se locomover sobre "quatro pés" (com mãos e joelhos apoiados no chão). O "caçador" movimenta-se livremente. A um sinal do(a) professor(a), tem início o jogo. Os jogadores-tartarugas tocados pelo caçador ficam imóveis, paralisados. O "caçador" só pode pegar as tartarugas que se movem, que estão "fora do casco". O jogador-tartaruga que se move, ao perceber a aproximação do "caçador", pode "entrar no casco", isto é, encolher-se e ficar imóvel, "salvando-se". O jogo chega ao fim quando é "caçada" a última "tartaruga".

    Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: você procure agir como "caçador"! E vocês tentem agir como "tartarugas"! Procurem manter-se na área de jogo!

    Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores agiram como "tartarugas"? O pegador agiu como "caçador"? É difícil agir como "tartaruga" ou "caçador" e, ao mesmo tempo, ficar atento às regras da atividade? Por que as tartarugas marinhas são animais em extinção? Quem já viu uma tartaruga marinha ao vivo? Quem já ouviu falar no *Projeto Tamar*?

3. Onde estou?[2]

    Precondição: platéia de jogadores.

    Foco: lugar onde ocorre uma atividade.

    Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Sorteia-se, na equipe, o participante que vai dar início ao jogo. Esse jogador vai até a área de jogo e, a pedido do(a) professor(a), começa a mostrar o lugar onde "está" utilizando "objetos" e "coisas" que se encontram naquele local. Quando algum outro jogador da mesma equipe achar que já sabe *onde* o primeiro jogador "está", passa a se relacionar com ele mostrando o *lugar* em que estão fazendo "uso" dos objetos "existentes" no local. Esclarece-se que não será permitida a comunicação verbal durante a atividade. Lembra-se que também não será permitido recorrer a quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas na área de jogo (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão valer-se exclusivamente, cada um, do próprio corpo.

    Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente deixar a gente ver onde você está! Procure mostrar as coisas que existem nesse lugar! Tente lembrar a posição em que se encontram os objetos e coisas desse lugar! Procure nos mostrar o lugar onde estão!

    Avaliação coletiva e auto-avaliação: o primeiro jogador conseguiu mostrar onde estava? Que objetos e coisas havia no lugar mostrado pela equipe? Por que era possível "ver" os objetos e coisas que existiam no lugar? A posição e o tamanho dos objetos e coisas eram mantidos ou modificados pelos jogadores da equipe?

---

[1] Proposta minha, baseada em adaptação de jogo tradicional infantil da Região Norte, sugerida por Lúcia Helena Krepski em monografia intitulada "Teatralização de jogos tradicionais", apresentada à professora Maria Lúcia de S. Barros Pupo, como condição parcial de aprovação na disciplina Teatro Aplicado à Educação II, ministrada no primeiro semestre de 1997 do curso de licenciatura em teatro da ECA/USP.

[2] Adaptação minha do Jogo do onde, de *Improvisação para o teatro* (1992, p. 91), sugerido por Viola Spolin.

4. Jogando uma bola em diferentes ambientes[3]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: diferentes ambientes em que uma bola é jogada. Dimensões e peso de uma bola imaginária.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se à equipe que defina o "tamanho" e o "peso" de uma "bola" para que, por meio de sua *fisicalização*, ela seja passada de um para outro. Os participantes jogam a bola um para o outro, sem uma seqüência predefinida, com as mãos. Após certo tempo, o(a) professor(a) diz para os jogadores continuarem a passar a mesma bola uns para outros só que, agora, dentro de uma *piscina com água até a cintura*. Em seguida, informa que o jogo da bola passará a ser num *piso de cimento liso molhado*. Depois, num *lamaçal* etc.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procurem manter o tamanho e o peso da bola! Tentem levar em consideração o ambiente onde vocês se encontram jogando a bola! Procurem não deixar a bola cair!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: o peso da bola se manteve o mesmo em qualquer ambiente? Como é possível conservar o tamanho da bola nessa atividade? Era possível ver a tal bola? Qual a cor dela? De que material era feita? A água da piscina estava quente ou fria? Qual era a temperatura do piso de cimento? E do lamaçal? A equipe mostrou os locais em que a bola estava sendo jogada?

5. Acrescentar um objeto num lugar sem palavras[4]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar os objetos de um lugar sem palavras.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem em que as equipes se apresentarão na área de jogo. Pede-se aos jogadores da equipe que definam o lugar a ser "mobiliado". Esclarece-se que os jogadores deverão mostrar a "decoração" do lugar sem auxílio de quaisquer objetos concretos de apoio (cadeira, livros, lápis etc.). A equipe deverá guardar segredo do lugar a ser "mobiliado". Cada jogador da equipe necessita colocar alguma coisa nesse lugar. Mas os participantes não poderão acrescentar seus objetos até que, antes, tenham "usado" todos os outros objetos colocados no tal lugar pelos jogadores que os antecederam. Os jogadores que levaram objetos para a área de jogo ali permanecem, relacionando-se com todos os objetos que nela forem colocados por seus parceiros de equipe, interagindo com eles também, até a entrada na área de jogo do último participante.[5]

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem deixar a gente ver o objeto que vocês têm na mão! Procurem usar todos os objetos e coisas que seus companheiros de equipe levaram para a área de jogo! Tentem deixar que a gente veja o que estão fazendo!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: qual o lugar que a equipe mostrou? Que objeto cada jogador acrescentou ao lugar? Era possível "ver" os objetos que foram introduzidos no tal lugar? Como os jogadores da equipe "usaram" os objetos introduzidos no lugar por seus companheiros?

6. Encerramento da sessão

6.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.
6.2. Lembrar ao grupo as roupas adequadas para as aulas de teatro, caso seja necessário.
6.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se for preciso.
6.4. Despedir-se do grupo.

---

[3] Adaptação minha do Jogo da bola, de *Improvisação para o teatro* (1992, p. 57), sugerido por Viola Spolin.

[4] Jogo proposto por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 100). Título original: Acrescentar um objeto no Onde nº 2.

[5] Na atividade 3 desta sessão, apenas os objetos fisicalizados pelo *primeiro jogador* são utilizados pelos outros parceiros de jogo. Na atividade 5, *cada jogador usa o objeto introduzido pelo parceiro* que o antecedeu e *acrescenta um novo objeto* – que deve ajudar os observadores a reconhecer o lugar que cada equipe está mostrando.

1. Círculo de discussão
   1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da nona sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
   1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à nona sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Levantar e retomar questões referentes ao trabalho desenvolvido com o grupo; discutir eventuais problemas relativos ao cumprimento das regras dos jogos. Ex.: o que um jogo de futebol e um jogo teatral têm em comum? Quando o treinador de um time de futebol grita uma instrução para seus jogadores, eles param de jogar para escutá-la? Como é possível ouvir o técnico de futebol e continuar "ligado" no jogo, jogando?
   1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) da realização do protocolo do dia.

2. Pegador sem pique com explosão[1]

   Precondição: platéia de jogadores.

   Foco: "explodir" quando for tocado, mantendo as regras originais do jogo de Pegador.

   Descrição: divide-se o grupo em grandes equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. É como um jogo tradicional de Pegador sem pique. Apenas os jogadores tocados pelo "pegador" ficam "congelados" e deverão, após algum tempo, "explodir" – do jeito que quiserem – e cair no chão. Os participantes da equipe devem ter cuidado para não pisotear os jogadores que explodiram e estão deitados no chão.

   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procurem se manter dentro da área de jogo! Tentem lembrar os limites da área de jogo! Quando você for tocado pelo "pegador", dê um tempo para explodir! Procure explodir do jeito que quiser e só então caia no chão! Não há um jeito certo de explodir, portanto, faça do seu jeito! Cada um tem o *seu jeito* de explodir! Procure não pisotear os colegas "explodidos" que estão no chão!

   Avaliação coletiva e auto-avaliação: as regras da atividade foram cumpridas pela equipe? Quando um jogador era alcançado pelo "pegador", ele explodia na mesma hora ou dava um tempo para explodir? Era difícil explodir? As "explosões" paravam o desenvolvimento da atividade? Era difícil tentar livrar-se do "pegador" e, ao mesmo tempo, estar atento aos colegas "explodidos", deitados no chão?

3. Pegador sem pique em câmara lenta[2]

   Precondição: platéia de jogadores.

   Jogo preparatório para o desenvolvimento da atividade: Pegador sem pique com explosão (sessão 10/ atividade 2).

   Foco: mover-se em câmara lenta mantendo as regras originais do jogo de pegador.

   Descrição: divide-se o grupo em novas equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Sorteia-se na equipe o "pegador". Todos, incluindo o "pegador", devem mover-se em *câmara lenta*. Os demais jogadores devem evitar que o "pegador" os toque. O(a) professor(a) esclarece que *câmara lenta* significa mover-se bem devagar, o mais devagar que puderem, durante o jogo. Os participantes tocados pelo "pegador" "congelam" procurando manter a mesma posição em que estavam no momento do toque.

   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente correr em *câmara lenta*! Procure respirar em câmara lenta! Fuja do pegador em câmara lenta! Pegador, procure tocar os colegas em câmara lenta! Quando for tocado, congele em câmara lenta! Tente manter-se nos limites da área de jogo, sempre em câmara lenta!

   Avaliação coletiva e auto-avaliação: há diferença entre mover-se devagar e mover-se em câmara lenta? Qual? Os jogadores se moviam em câmara lenta e cumpriam paralelamente as regras originais do jogo de pegador? Os jogadores iam congelando em câmara lenta?

---

[1] Jogo A55 de *Theater game file handbook* (1975), proposto por Viola Spolin. Título original: Tag-Explosion Tag.

[2] Jogo A56 de *Theater game file handbook* (1975), proposto por Viola Spolin. Título original: Slow Motion-Freeze Tag.

4. Preso[3]
   Precondição: platéia de jogadores.
   Foco: mostrar o lugar onde se está preso e de onde se tenta escapar.
   Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se aos jogadores da equipe que decidam sobre um lugar para estarem presos e de onde tentarão escapar (elevador, quarto com porta sem maçaneta que se fechou, buraco etc.). As equipes devem manter segredo do lugar escolhido. Avisa-se que não será permitido utilizar palavras. Lembra-se que também não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão valer-se exclusivamente do próprio corpo.
   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem mostrar onde estão! Procurem tornar fisicamente visíveis para os observadores os objetos que existem nesse lugar! Tentem nos deixar ver onde vocês se encontram!
   Avaliação coletiva e auto-avaliação: onde a equipe estava presa? Como foi possível saber onde os jogadores da equipe estavam presos? Quais objetos os jogadores da equipe deixaram a gente ver?

5. Mostrando a temperatura de um ambiente sem palavras[4]
   Precondição: platéia de jogadores.
   Foco: temperatura de um lugar determinado.
   Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se à equipe que decida o ambiente e a temperatura desse ambiente, a serem mostrados. Esclarece-se que os times deverão guardar segredo entre si do lugar e da temperatura que decidiram mostrar. Lembra-se que também não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações na área de jogo (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão valer-se exclusivamente de seus próprios corpos.
   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem sentir a temperatura do ambiente com olhos, narizes, bocas, braços, pernas, mãos, órgãos sexuais etc.! Procurem mostrar onde estão! Tentem deixar que a gente veja a temperatura desse lugar em que vocês se encontram!

---

[3] Adaptação minha do jogo Preso, de *Improvisação para o teatro* (1992, p. 71), sugerido por Viola Spolin.

[4] Adaptação minha de jogo proposto por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 101). Título original: Exercício do tempo nº 1.

   Avaliação coletiva e auto-avaliação: onde estava a equipe? Qual a temperatura do lugar em que se encontravam os jogadores da equipe? Era possível "ver" o lugar onde eles estavam? Dava para "ver" a temperatura que fazia no lugar? Como cada jogador se sentiu durante essa atividade? O que é necessário para mostrar sem palavras o lugar onde estamos? E para mostrar apenas com o corpo a temperatura de um lugar?

6. Encerramento da sessão
   6.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.
   6.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja necessário.
   6.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se for preciso.
   6.4. Despedir-se do grupo.

11ª sessão de trabalho

1. Círculo de discussão
    1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da décima sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
    1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à décima sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Retomar algumas questões. Ex.: alguém sentiu alguma mudança no comportamento de colegas da turma? Em seu próprio comportamento? Qual mudança? Por que as pessoas mudam seu jeito de ser? É possível a gente mudar o jeito de a gente ser num jogo teatral? Por quê?
    1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) do protocolo do dia.

2. Queimada[1]

   Precondição: platéia de jogadores.

   Foco: agir de acordo com um determinado papel, mantendo as regras originais do jogo de Queimada.

   Descrição: divide-se o grupo em grandes equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Divide-se cada equipe em dois times. Faz-se uma bola com jornal e papéis amassados, presos por fita crepe[2] (pode-se usar uma bola de plástico também). Cada time da equipe se posiciona em lados opostos da área de jogo, voltados um para o outro. Sorteia-se, na equipe, o time que dará início à atividade. Um dos jogadores do time que ganhou a posse da bola lança-a em direção ao lado onde está o time adversário, procurando atingir qualquer jogador. Se a bola tocar algum jogador, este passa para o lado do time que lançou a bola e a vez de jogar continua com aquele time. Caso a bola não toque em ninguém, a vez de jogar é do time adversário. O jogador atingido pela bola passará para o lado do time adversário, conforme o papel designado pelo parceiro que o atingiu. Ex.: Como cobra!

---

[1] Jogo nº 4 de *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1997, p. 70), sugerido por Augusto Boal.

[2] A bola feita com papel evita a possibilidade de vidraças e objetos da sala serem quebrados, bem como eventuais escoriações nos alunos.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área do jogo: procure não se deixar atingir pela bola! Tente se deslocar agindo conforme o papel que lhe foi determinado pelo adversário!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores agiram de acordo com os papéis que lhes foram determinados? Como cada um se sentiu agindo conforme o papel determinado pelos jogadores do time adversário?

3. Aqui vai um objeto[3]

   Precondição: platéia de jogadores.

   Foco: manter visível (fisicalizar) um objeto que passará de mão em mão.

   Descrição: divide-se o grupo em grandes equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe, de pé, permanece na área de jogo. O(a) professor(a) mostra a todos um objeto fisicalizado (uma flor, por exemplo). Explica que vai entregar a "flor" a um dos participantes e este deverá passá-la adiante para o jogador da equipe que quiser. Quem passa o objeto (no caso, uma "flor"), deve dizer: "Aqui vai uma flor!". Quem o recebe faz uma pergunta qualquer sobre o objeto. Ex.: "Esta flor tem perfume?". O participante que passou a flor deve responder a pergunta do jeito que quiser. Ex.: "Tem, sim!". O jogo termina com o objeto (a "flor") chegando às mãos do jogador que iniciou a atividade. Esclarece-se que as perguntas sobre o objeto não poderão ser repetidas e que o objeto não deve ser passado mais de uma vez para a mesma pessoa.

   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente tornar o objeto fisicamente real! Procure sentir o peso, a textura, a temperatura do objeto que você tem na mão! Tente tornar visível para nós o objeto que você tem em suas mãos!

   Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores da equipe mantinham o tamanho do objeto? Qual era a cor do objeto fisicalizado pela equipe? E o seu cheiro? Era leve ou pesado? Quente ou frio?

4. Mostrando um acontecimento numa praia com palavras[4]

   Precondição: platéia de jogadores.

   Foco: espaço/ambiente físico-cultural *praia*.

---

[3] Adaptação minha do jogo Aqui vai uma flor, sugerido por Gleidemar J.R. Diniz em *Psicodrama pedagógico: Teatro-educação seu valor psicopedagógico* (1995, p. 117).

[4] Atividade proposta por mim.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se às equipes que decidam sobre um acontecimento qualquer numa praia. Adverte-se que a equipe não deve planejar as ações dos jogadores, apenas definir o acontecimento. Lembra-se à equipe para guardar segredo do acontecimento escolhido. Avisa-se que não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão valer-se exclusivamente do próprio corpo. Esclarece-se que serão permitidas verbalizações (uso de palavras).

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem deixar a gente ver onde vocês estão! Procurem tornar fisicamente visíveis os objetos e as coisas que vocês utilizam!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: qual o acontecimento que a equipe mostrou? Como era a praia na qual estava a equipe? Em que parte da praia os jogadores estavam? Na água? Na areia? Num barco? Era possível "ver" a tal praia onde estava a equipe? Qual era a cor do céu? Fazia sol? Estava quente? De que cor era a água do mar? Qual era o dia da semana em que a equipe estava na praia? Era um feriado? Um fim de semana? Domingo, sexta-feira ou sábado? A areia estava quente? Que objetos foram mostrados pelos times? Que objetos foram vistos pelos observadores? Era possível "ver" quais roupas de banho os jogadores estavam usando?

5. Encerramento da sessão
    - 5.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.
    - 5.2. Lembrar ao grupo as roupas adequadas para as aulas de teatro, caso seja necessário.
    - 5.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se for preciso.
    - 5.4. Despedir-se do grupo.

12ª sessão de trabalho

1. Círculo de discussão
    - 1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da 11ª sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
    - 1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à 11ª sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Formular questões pertinentes ao estágio de desenvolvimento do trabalho com o grupo. Ex.: vocês conseguem ver o que tenho nas mãos? (Fisicalizando um objeto qualquer) Como é possível vocês saberem qual objeto tenho nas mãos? Como podemos chamar essa ação de tornar fisicamente visível um objeto imaginário? O que é necessário para fazer uma representação teatral? O que se pode representar por meio da linguagem teatral? Para que serve a linguagem teatral?
    - 1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) do protocolo do dia.

2. Pique das pererecas[1]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: agir como "perereca" e manter as regras originais do jogo de Pegador.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. É como o jogo tradicional de Pegador sem pique. Os jogadores, no entanto, movimentam-se como "pererecas", saltando e agachando-se. A perereca-pegadora passa a ser sempre o participante que foi tocado. Sorteia-se o jogador perereca-pegadora que dará início ao jogo.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente agir como "perereca"! Procure manter as regras originais da atividade sem deixar de agir como "perereca"!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: todos os jogadores da equipe agiram como "pererecas" durante o jogo? É difícil agir como "perereca" e manter as regras originais do jogo de Pegador?

---

[1] Adaptação minha do jogo tradicional infantil Pegador sem pique ao sistema de jogos teatrais.

3. Samba de roda[2]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: reproduzir um movimento acompanhado de um som.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe forma um círculo com todos de pé, voltados uns para os outros. Sorteia-se o membro da equipe que dará início ao jogo. Esse jogador vai ao centro do círculo e inicia um movimento qualquer acompanhado de um som, que deve ser repetido. Todos os jogadores que estão no círculo permanecem reproduzindo os mesmos movimentos e sons propostos pelo participante que se encontra no centro do círculo. Após alguns segundos de reprodução do movimento/som proposto, o participante que está no centro dirige-se a qualquer um dos jogadores do círculo, fazendo seus movimentos e sons, e coloca-se diante do parceiro, trocando de lugar com ele (ambos fazendo os mesmos movimentos e sons enquanto se deslocam e trocam de lugar). O jogador que estava no círculo, ao chegar ao centro da roda (fazendo os movimentos e sons iniciados pelo primeiro jogador), propõe outro movimento/som que deve ser imediatamente desenvolvido por todos os participantes da equipe. Repetem-se os procedimentos.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente manter seu movimento/som acontecendo! Procurem fazer os mesmos movimentos e sons do jogador que está no centro do círculo! Tente se dirigir ao parceiro da equipe que você escolheu para lhe substituir no centro do círculo sem parar de fazer seus movimentos e sons! O companheiro de equipe escolhido para substituir o jogador que estava no centro da roda só fará novos movimentos e sons quando chegar ao centro do círculo!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: todos os jogadores da equipe reproduziram com fidelidade os movimentos/sons propostos pelo participante que estava no centro? A equipe passava de um movimento a outro sem interrupção? A mudança dos movimentos e sons só ocorria quando o jogador escolhido para substituir o colega chegava ao centro do círculo?

---

[2] Adaptação do jogo nº 2 de *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1997, p. 70), sugerido por Augusto Boal. Título original: Roda de ritmo e movimento.

4. Voz coletiva[3]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: atenção às palavras de uma frase.

Jogos preparatórios para o desenvolvimento desta atividade: Aquecimento para dar e tomar a vez (sessão 5/ atividade 5); Dar e tomar a vez da leitura (sessão 5/atividade 6).

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe forma um círculo com todos os participantes de pé, voltados para fora da roda, lado a lado. Cada participante deverá dizer apenas uma das palavras de uma frase previamente apresentada ao grupo, mantendo a seqüência das palavras ao longo da frase. Esclarece-se que não existe uma ordem predeterminada de quando se dirá nem de quem dirá tal ou qual palavra. A frase é apresentada ao grupo pelo(a) professor(a) (pode ser qualquer frase que permita a mudança de sentido do que está sendo dito. Ex.: "Não mate o rei!". Nessa frase, se o enunciador colocar uma pausa após a palavra "não", ela pode mudar radicalmente de sentido. Ex.: "Não! Mate o rei!".

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem tomar a vez da palavra! Procurem não ter pressa! Tentem dizer a frase como se fossem uma só pessoa! Cada jogador diz apenas uma palavra da frase! Procure experimentar diferentes maneiras de dizer uma palavra! Tente brincar com sua voz ao dizer as palavras!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores da equipe conseguiram dizer a frase como se fossem uma só pessoa? O que cada jogador descobriu a respeito da frase que estava sendo dita? Os jogadores experimentaram diferentes maneiras de dizer uma palavra? Eles brincaram com suas vozes? A frase era dita sem interrupção pela equipe ou havia pausas, silêncios, durante a atividade? Os jogadores conseguiam dizer as palavras um de cada vez ou acontecia de dois ou mais jogadores dizerem a mesma palavra ao mesmo tempo? O que é necessário para a equipe dizer a frase sem planejamento prévio e não ocorrer que dois ou mais jogadores digam a mesma palavra ao mesmo tempo? É possível dar diferentes sentidos a uma frase? Como? Por que uma frase pode mudar de sentido? Por que isso é ou não possível?

---

[3] Adaptação ao sistema de jogos teatrais do jogo nº 7 de *200 exercícios para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1997, p. 111), sugerido por Augusto Boal. Título original: Uma frase dita por muitos atores.

5. Mostrando uma discussão num lugar da casa, numa língua estranha[4]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar os objetos que podem ser encontrados num determinado ambiente de uma casa. Comunicar-se por sons vocálicos sem significação prévia.

Descrição: divide-se o grupo em equipes de três jogadores. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se à equipe que escolha um *relacionamento* simples entre seus jogadores (pai, mãe, filho, tia, empregada, vizinho etc.), um *assunto* para discutirem entre si e o *lugar* da casa em que a discussão acontece (ex.: *irmãos* discutindo quem vai *brincar com a única bicicleta* da família, na *sala de estar* da casa). Pede-se aos jogadores que manipulem o maior número possível de objetos que "estão" no ambiente definido pelas equipes. A equipe deve guardar segredo do *relacionamento*, do *assunto* e do *lugar* da casa em que ocorrerá a ação a ser mostrada. Explica-se que só será permitido o uso de palavras inventadas, como numa língua estranha[5] (blablação), durante o desenvolvimento da ação. Avisa-se que não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas na área de jogo (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão valer-se exclusivamente dos próprios corpos.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procurem ter calma, não é preciso precipitação! Tentem deixar que os objetos do lugar apareçam naturalmente! Procurem manter viva a discussão! Tentem deixar fluir as palavras na língua estranha que vocês estão utilizando! Procurem prolongar o relacionamento entre vocês!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: sobre o que cada equipe discutiu? Em que lugar da casa acontecia a discussão? Quais objetos foram usados? Qual era o relacionamento entre os jogadores da equipe? Os jogadores "viam" os objetos uns dos outros? Como é possível entender o que os jogadores estavam dizendo numa língua estranha?

6. Repetição da discussão mostrada num lugar da casa, em português[6]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar os objetos que podem ser encontrados num determinado ambiente de uma casa. Alimentar a discussão de um assunto.

---

[4] Atividade proposta por mim, baseada no jogo Encontrando objetos no ambiente imediato, de *Improvisação para o teatro* (1992, p. 94), sugerido por Viola Spolin.

[5] Consultar atividade 8 da sessão 6.

[6] Atividade proposta por mim.

Descrição: as mesmas equipes constituídas para a atividade anterior voltam à área de jogo na mesma seqüência. Reapresentam o assunto, o relacionamento e o local escolhido da casa só que, desta vez, usando a língua portuguesa. Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas. Os jogadores deverão valer-se exclusivamente de seus próprios corpos.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procurem manter o tamanho dos objetos! Tentem deixar a gente ver o lugar onde vocês estão! Procurem manter viva a discussão! Tentem prolongar o relacionamento entre vocês!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os objetos que foram manipulados desta vez se tornaram mais ou menos visíveis? Os participantes falaram que objetos tinham nas mãos ou os mostraram para nós? Os jogadores viam os objetos uns dos outros? O lugar em que ocorreu a discussão se tornou mais "visível" desta vez? Os jogadores disseram as mesmas coisas em português que foram ditas da vez anterior na língua estranha?

7. Encerramento da sessão

7.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.

7.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja necessário.

7.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se for preciso.

7.4. Despedir-se do grupo.

13ª sessão de trabalho

1. Círculo de discussão
    1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da 12ª sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
    1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à 12ª sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o(s) depoimento(s) do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Neste ponto do desenvolvimento do trabalho, os comentários dos alunos já devem estar emergindo muito espontaneamente. Lançar eventuais questões pertinentes ao processo de trabalho com o grupo. Ex.: o que o teatro pode ensinar a cada um de nós? O que conseguimos aprender praticando jogos teatrais? O que é necessário para se comunicar pela linguagem teatral?
    1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) do protocolo do dia.

2. Pique dos marrecos[1]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: agir como "marreco" e manter as regras originais do jogo Pegador sem pique.

Descrição: divide-se o grupo em grandes equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. É como o jogo tradicional de Pegador sem pique. Todos os participantes se movem como marrecos, isto é, agachados com as mãos agarradas aos tornozelos. O "toque" do marreco-pegador é com a cabeça (o bico). Quem é "tocado" passa a ser o marreco-pegador.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procurem agir como "marrecos"! Como falam os marrecos? Tentem manter as regras originais dessa atividade sem deixar de agir como "marrecos"!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores agiram como "marrecos"? A equipe manteve as regras originais da atividade sem deixar de agir como "marreco"? Os jogadores falavam como "marrecos"?

3. Mantra[2]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mesmo som emitido por todos.

Descrição: divide-se o grupo em grandes equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe forma um círculo com todos os participantes de pé, abraçados pela cintura, voltados para o centro da roda. Pede-se aos participantes que, de *olhos fechados*, flexionem o tórax para a frente (curvando-se) e relaxando a cabeça (deixando-a solta, pendurada apenas pelo pescoço). Solicita-se aos jogadores que produzam um som qualquer. Pede-se à equipe que passe, pouco a pouco, a fazer apenas um dos sons que estão sendo produzidos na roda. Quando o grupo estiver produzindo o mesmo som, solicita-se aos participantes que comecem a levantar o tórax e, em seguida, a cabeça, olhando para o teto – até estarem todos eretos, emitindo o mesmo som. Quando todos estiverem eretos emitindo o mesmo som, pede-se-lhes que abram lentamente os olhos.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procurem permanecer de olhos fechados! Não se trata de uma competição de sons! Tentem deixar que um desses sons domine toda a equipe! Evitem direcionar o jogo! Procurem deixar que o som domine vocês! Tentem deixar a cabeça, a coluna e os braços relaxados! Quando sentirem que um som dominou toda a equipe, comecem lentamente a levantar a cabeça, retornando a coluna para a posição ereta! Tentem continuar produzindo o som de vocês! Procurem, ainda com os olhos fechados, mover a cabeça em direção ao teto! Tentem abrir lentamente os olhos, mantendo a produção do som!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores deixaram que um determinado som dominasse a equipe ou tentaram direcionar o jogo? Que sons foram ouvidos no início da atividade? Qual som dominou a equipe? Os jogadores conseguiram permanecer com os olhos fechados?

4. Mostrando um lugar com o uso de três objetos[3]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar um lugar com o uso de apenas três objetos.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se à equipe que decida o *lugar* que seus jogadores querem mostrar com o uso de apenas *três objetos/coisas*. Esclarece-se que não será permitido falar o nome do lugar mostrado nem o nome dos objetos que a equipe usará para mostrar onde se encontra durante o desenvolvimento da atividade, embora seja possível aos jogadores recorrer à comunicação verbal (palavras). Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas na área de jogo (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão valer-se exclusivamente de seus corpos.

---

[1] Adaptação minha ao sistema de jogos teatrais do jogo 25 de *200 exercícios para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1997, p. 80), sugerido por Augusto Boal.

[2] Adaptação minha ao sistema de jogos teatrais de técnica para aquecimento vocal e colocação da voz de atores.

[3] Adaptação minha do jogo B25 de *Theater game file handbook* (1975), sugerido por Viola Spolin. Título original: Where through three objects.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procurem deixar a gente ver quais são os três objetos! Tentem tornar fisicamente visíveis para nós os três objetos! Procurem mostrar onde vocês estão! Tentem sentir o peso, o volume, a textura dos objetos que têm nas mãos!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: quais os três objetos escolhidos pela equipe? Onde a equipe estava? Em que outros lugares se poderia encontrar os três objetos escolhidos pela equipe? O tamanho e a dimensão dos objetos eram mantidos por todos os jogadores da equipe durante o desenvolvimento da atividade? Por que é possível reconhecer um lugar pelos objetos que geralmente se pode encontrar nele?

5. Escultura[4]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar o lugar *onde* se está pela postura corporal.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se à equipe que escolha um lugar para mostrar por meio da postura corporal de seus jogadores. A equipe deverá se posicionar na área de jogo como se cada jogador fosse uma escultura e assim revelar o lugar que decidiram mostrar. Pede-se à equipe que guarde segredo do lugar escolhido. Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas na área de jogo (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão valer-se exclusivamente dos próprios corpos, sem combinar previamente o que será feito na área de jogo. Esclarece-se que não serão permitidas verbalizações.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem tornar fisicamente visível para nós o lugar em que estão! Quando acharem que estão conseguindo mostrar o lugar, procurem ficar imóveis! Tentem permanecer sem se mover!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: onde estavam os jogadores da equipe? O que cada jogador mostrava que fazia naquele lugar? Era possível "ver" claramente onde estava a equipe?

---

[4] Adaptação minha ao sistema de jogos teatrais do jogo Ilustrar um tema com o corpo dos outros, de *O arco-íris do desejo: Método Boal de teatro e terapia* (1996a, p. 101).

6. Escultura viva[5]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar o lugar *onde* se está pela postura corporal.

Descrição: mantém-se a mesma divisão do grupo e a mesma ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Comunica-se aos jogadores da equipe que, desta vez, se assim desejarem, poderão criar novas esculturas, diferentes das que foram apresentadas na vez anterior, embora conservando o mesmo lugar escolhido para ser mostrado na atividade 5. Avisa-se que, a um sinal do(a) professor(a), as "esculturas" deverão ganhar "vida" e desenvolver ações e interações no tal lugar que a equipe decidiu mostrar. Esclarece-se que será permitido o uso de palavras. Avisa-se que, uma vez mais, não poderão ser utilizados quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão valer-se apenas de seus corpos, sem combinar previamente o que será feito na área de jogo.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem tornar fisicamente visível para nós o lugar em que estão! Quando acharem que estão conseguindo mostrar o lugar, procurem ficar imóveis! Tentem permanecer sem se mover! Quando eu der um sinal (bater palmas, por exemplo), as esculturas vão ganhar vida e se relacionar nesse lugar que vocês decidiram mostrar! (Bate palmas.) Procurem deixar a gente ver onde vocês estão e o que estão fazendo! Tentem tornar visíveis os objetos que existam nesse lugar!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: algum jogador mudou sua escultura? A equipe tornou *mais* ou *menos* visível o lugar onde estava? O que estava acontecendo no lugar? Qual o tipo de relacionamento existente e quais os papéis representados pelos jogadores da equipe?

7. Encerramento da sessão
   - 7.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.
   - 7.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja necessário.
   - 7.3. Dar eventuais avisos, se for preciso.
   - 7.4. Despedir-se do grupo.

---

[5] Atividade proposta por mim.

1. Círculo de discussão
   1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da 13ª sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
   1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à 13ª sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Discutir eventuais questões pertinentes ao processo de trabalho com jogos teatrais. Ex.: como se pode chamar a ação de tornar objetos imaginários "visíveis" para observadores do jogo teatral? Por que "vemos" e "reconhecemos" esses objetos no jogo teatral? Para que serve fisicalizar objetos no jogo teatral? E no teatro? Existe diferença entre jogo teatral e teatro? Qual?
   1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) do protocolo do dia.

2. Pegador sem pique com carrinho-de-mão[1]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: agir como "pedreiro" e "carrinho-de-mão", mantendo as regras originais do Pegador sem pique.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Divide-se a equipe em duplas. É como o jogo tradicional de Pegador sem pique. Um jogador se apóia com as duas mãos no chão e tem os pés seguros pelo parceiro (o "pedreiro"), que o conduz como um "carrinho-de-mão". Define-se a dupla-pegadora, composta pelo "pedreiro" e por seu "carrinho-de-mão". O participante que é "carrinho-de-mão" da dupla-pegadora é quem deve "tocar" nos outros, isto é, o sujeito que está apoiado no chão com as duas mãos é quem "pega". Mas apenas os jogadores "pedreiros", que manobram os parceiros "carrinhos-de-mão", podem ser "tocados" pelo "carrinho-de-mão" da dupla-pegadora. A dupla cujo "pedreiro" é "tocado" passa a ser a pegadora. Avisa-se que, a um determinado sinal do(a) professor(a), quem, numa dupla, estiver sendo "carrinho-de-mão" passará a "pedreiro" (e vice-versa), sem interrupção do jogo.

---

[1] Atividade proposta por mim, com base no jogo tradicional infantil Pegador sem pique.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procure agir como "pedreiro"! Tente agir como "carrinho-de-mão"! Só o "carrinho-de-mão" da dupla-pegadora pode "tocar" nos parceiros! O "carrinho-de-mão" da dupla-pegadora só pode "tocar" no "pedreiro" das outras duplas! Quando eu der um sinal (bater palmas), quem é "pedreiro" passa a ser "carrinho-de-mão" e quem é "carrinho-de-mão" passa a ser "pedreiro"! (Bate palmas.) Procurem trocar de papel sem interromper a atividade! (Bate palmas de novo.) Procurem agir como "pedreiro"! Tentem agir como "carrinho-de-mão"! etc.

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores agiram como "pedreiro" e "carrinho-de-mão"? Por quê? Quando os jogadores trocavam de papel o jogo era interrompido?

3. Quem é o espelho? [2]

Precondição: platéia de jogadores.

Jogo preparatório para o desenvolvimento desta atividade: Espelho (sessão 3/atividade 5).

Foco: refletir os movimentos do parceiro dos pés à cabeça.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Divide-se a equipe em duplas. É como no jogo Espelho. [3] Solicita-se, a cada dupla, que decida em segredo quem será "espelho" e quem será "espelhado". A equipe posiciona-se na área de jogo e, a um sinal do(a) professor(a), tem início a atividade.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: quando eu bater palmas, as duplas começarão a se mover! Tentem não deixar que os observadores descubram quem é o "espelho" e quem é o "espelhado" em cada dupla! Procurem fazer movimentos lentos para dificultar a tarefa dos observadores de descobrir quem é o que (espelho ou espelhado) na dupla! (Bate palmas.)

Avaliação coletiva e auto-avaliação: quem era "espelho" e quem era "espelhado" em cada dupla? O que é necessário para que uma dupla confunda os observadores sobre quem segue quem nesse jogo? O que é necessário haver entre os jogadores para o desenvolvimento dessa atividade?

---

[2] Jogo homônimo, proposto por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 55).

[3] Consultar atividade 5 da sessão 3.

4. Quantos anos nós temos? [4]
Precondição: platéia de jogadores.
Foco: idade que a equipe escolheu mostrar.
Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Solicita-se à equipe que escolha e guarde segredo de uma idade para mostrar aos observadores. O(a) professor(a) esclarece à equipe que os jogadores deverão mostrar a idade que têm esperando a chegada de um coletivo, num ponto de ônibus. Explica-se que cada um deve agir como se estivesse sozinho no ponto, aguardando a chegada do tal coletivo. Adverte-se que não serão permitidas verbalizações nem interações com os outros participantes da equipe. Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas na área de jogo (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão valer-se exclusivamente de seus próprios corpos, sem combinar previamente o que será feito na área de jogo.
Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente mostrar a idade que você tem com seus pés! Com sua boca! Com sua cabeça! Com suas costas! Procure ter em mente a idade que escolheu mostrar! O ônibus dobrou a esquina! O ônibus está se aproximando do ponto! O ônibus passou direto, não parou no ponto! Tente deixar a gente ver a sua idade! Apareceu outro ônibus! O ônibus se aproxima do ponto! Parou no ponto!
Avaliação coletiva e auto-avaliação: qual a idade que a equipe mostrou? Como foi possível saber a idade que os jogadores mostravam ter? O que é necessário para mostrar a idade que se tem?

5. Mostrando quem são as pessoas envolvidas num acontecimento sem palavras[5]
Precondição: platéia de jogadores.
Foco: mostrar, sem palavras, quem são as pessoas envolvidas num acontecimento.
Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se à equipe que decida *quem* são as pessoas envolvidas num *acontecimento* qualquer a ser mostrado na área de jogo. Adverte-se que não será permitido o uso de verbalizações e que cada equipe também não deverá planejar o que cada jogador fará, apenas definir *quem* cada jogador "será". Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas. Os jogadores deverão valer-se exclusivamente dos próprios corpos, sem combinar previamente o que será feito na área de jogo.
Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem deixar a gente ver quem são vocês! Procurem tornar visíveis os objetos que estão usando! Tentem nos mostrar quantos anos vocês têm! Procurem mostrar para os observadores qual o relacionamento que existe entre vocês! Tentem deixar que a gente veja onde vocês estão!
Avaliação coletiva e auto-avaliação: quem era *quem* na equipe? Como foi possível saber *quem* cada jogador era? Por quê? O que estava acontecendo entre as pessoas mostradas pela equipe? Onde estavam as pessoas mostradas pela equipe na área de jogo?

6. Encerramento da sessão
    6.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.
    6.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja ainda necessário.
    6.3. Dar eventuais avisos, se for preciso.

---

[4] Adaptação minha do jogo Quantos anos eu tenho?, de *Improvisação para o teatro* (1992, p. 61), sugerido por Viola Spolin.
[5] Atividade proposta por mim.

1. Círculo de discussão
   1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da 14ª sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
   1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à 14ª sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Lançar questões relacionadas ao processo de trabalho do grupo. Ex.: é possível saber a ocupação, a profissão, o tipo de trabalho que uma pessoa tem, quando apenas observamos a maneira dessa pessoa andar na rua? Sim? Não? Por quê? Todos os professores agem da mesma maneira? É possível saber se alguém é rico ou pobre apenas pelo seu jeito de andar na rua?
   1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) do protocolo do dia.

2. Passeio dos bichos[1]

   Precondição: platéia de jogadores.

   Foco: mover-se e agir como um determinado animal.

   Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Solicita-se à equipe que se movimente pela área de jogo evitando deslocamentos em fila indiana (um atrás do outro), em linha reta ou em círculos. Pede-se aos jogadores que escolham um animal e guardem segredo do bicho que escolheram. Solicita-se que cada jogador permaneça se movendo e que, pouco a pouco, vá se "transformando" no bicho escolhido.

   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente se mover pela área de jogo evitando deslocamentos em linha reta e em círculos ou na mesma direção! Procure escolher um bicho! Tente "ver" o bicho no qual você está pensando! Procure ver como ele se desloca, como se move! Tente ouvir o som que o bicho faz! Procure se mover como esse bicho que você escolheu! Tente fazer os mesmos sons que ele faz! Procure ver os outros como se fosse esse bicho! Tente se comunicar com todos os companheiros de equipe da maneira como o bicho que você escolheu faria! Procure deixar a gente ver o bicho que você escolheu!

   Avaliação coletiva e auto-avaliação: qual bicho cada jogador era? O que os bichos diziam uns aos outros? Como cada um se sentiu sendo o tal bicho? Quem já viu os bichos que foram mostrados aqui, ao vivo, antes? Onde? Por que os observadores puderam saber qual bicho um jogador era?

3. Jogo do quem[2]

   Precondição: platéia de jogadores.

   Foco: comunicar quem se é.

   Descrição: divide-se o grupo em equipes de dois jogadores. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se às duplas para decidir sobre um relacionamento entre duas pessoas (dois "quem"), que será mostrado na área de jogo sem palavras. Os jogadores de cada uma das duplas devem manter segredo, um do outro, de quem escolheram ser. Sorteia-se qual dos participantes de uma dupla iniciará a atividade. O participante escolhido inicia a atividade sem que seu parceiro tenha conhecimento prévio de quem ele é. O outro jogador deverá descobrir durante a atividade *quem* o parceiro de jogo escolheu ser. Explica-se que não serão permitidas verbalizações. Avisa-se que, uma vez mais, não será possível o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão valer-se exclusivamente dos próprios corpos, sem combinar previamente o que será feito na área de jogo.

   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente deixar a gente ver o que você está fazendo! Procure deixar o companheiro ver quem você é! Tente descobrir quem seu parceiro é!

   Avaliação coletiva e auto-avaliação: o jogador iniciador mostrou quem ele era? O parceiro descobriu quem o jogador iniciador escolheu ser? Quem era quem em cada dupla? O que estavam fazendo? Onde estavam? Como cada um se sentiu realizando essa atividade?

---

[1] Adaptação minha ao sistema de jogos teatrais do jogo Roda de animais, de *200 exercícios para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1996, p. 70), sugerido por Augusto Boal.

[2] Adaptação de jogo homônimo sugerido por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 98).

4. Quem estamos esperando?[3]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar quem se está esperando.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se aos jogadores da equipe que escolham e mantenham segredo de *quem* irão esperar. Explica-se que cada jogador deverá mostrar quem está esperando como se estivesse sozinho, sem desenvolver inter-relações com os parceiros de time. Adverte-se que não serão permitidas verbalizações. Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão valer-se exclusivamente dos próprios corpos, sem combinar previamente o que será feito na área de jogo.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente deixar a gente saber quem você está esperando! Procure nos mostrar quem você é e onde está! Tente tornar visível para nós o lugar onde você está! Procure nos mostrar quantos anos você tem!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: era possível saber quem a equipe estava esperando? Como? Onde estavam os jogadores da equipe esperando esse alguém? Era de manhã, de tarde, de noite, de madrugada? Qual a hora do dia em que eles estavam esperando? Os jogadores tornaram visíveis para nós o lugar onde esperavam pela tal pessoa?

5. Mostrando quem é quem, sem palavras, numa "foto"[4]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar quem se é sem usar palavras, com base em uma "foto".

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se a cada equipe que decida quem serão. Os jogadores entram na área de jogo e posicionam-se para uma "foto" que será tirada pelo(a) professor(a). O(a) professor(a) avisa quando a "foto" for tirada e, então, todos devem permanecer imóveis, como se fossem uma fotografia, mas de tal maneira que possam comunicar *quem* cada um é. Depois de certo tempo, a um sinal do(a) professor(a), a "foto" ganha movimento e "vida". Lembra-se à equipe que não será permitido o uso de palavras. Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão valer-se exclusivamente de seus corpos, sem combinar previamente o que será feito na área de jogo.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procurem fazer a "pose" para a "foto"! Quando eu bater palmas, a "foto" será tirada e, então, ninguém mais se mexe! Tentem nos mostrar quem são vocês nessa "foto"! Olha o passarinho! (Bate palmas.) Tentem permanecer imóveis, como numa "foto"! Quando eu bater palmas, essa "foto" vai ganhar vida! Lembrem-se de que não será permitido o uso de palavras! (Bate palmas.) Procurem nos mostrar quem vocês são!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: quem eram as pessoas mostradas pela equipe? O que faziam quando a "foto" ganhou vida? Onde estavam reunidos para tirar a tal "foto"? Os observadores conseguiram ver quem o grupo era? Em que momento? No da "foto" ou depois, quando ela ganhou vida?

6. Encerramento da sessão

6.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.

6.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja ainda necessário.

6.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se for preciso.

6.4. Comunicar eventuais avisos e despedir-se do grupo.

---

[3] Atividade proposta baseada no jogo Quem está batendo?, de *Improvisação para o teatro* (1992, p. 99), sugerido por Viola Spolin.

[4] Atividade proposta por mim, com base no jogo Ilustrar um tema com o corpo dos outros, sugerido por Augusto Boal em *O arco-íris do desejo* (1996a, p. 101).

16ª sessão de trabalho

1. Círculo de discussão
   1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da 15ª sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
   1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à 15ª sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Lançar questões relativas ao processo de trabalho do grupo. Ex.: existe uma maneira certa e uma maneira errada de tomar parte num jogo teatral? Por quê? O que é certo? O que é errado? Quem decide o que é certo e o que é errado? Se uma mãe pobre e desempregada tem um filho doente e entra numa farmácia para roubar um remédio, ela está agindo certo ou errado? Por quê?
   1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) do protocolo do dia.

2. Dono-da-rua[1]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: agir de acordo com determinados papéis.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Sorteia-se na equipe quem será o "dono-da-rua". Os demais participantes posicionam-se um ao lado do outro, enfileirados, numa das extremidades da área de jogo. Os jogadores devem deslocar-se de uma extremidade a outra, conforme a determinação do "dono-da-rua". O "dono-da-rua" instala o jogo com a seguinte pergunta: "Quer passar na minha rua?". E os demais jogadores respondem: "Queremos!". Então, o "dono-da-rua" apresenta sua condição para passar na sua rua: "Na minha rua só passa" (professor, por exemplo, ou cachorro). Os jogadores deverão deslocar-se agindo conforme os papéis determinados pelo "dono-da-rua". Após um certo tempo, outro jogador passará a ser o "dono-da-rua".

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: (Para a equipe.) Tentem agir de acordo com os papéis determinados pelo "dono-da-rua"! (Para o jogador no papel de "dono-da-rua".) Procure nos mostrar como anda, como fala e como se movimenta o "dono" de uma rua!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores agiram conforme os papéis determinados pelo "dono-da-rua"? Os jogadores que foram "dono-da-rua" agiram como "donos-da-rua"?

3. Mostrando quem se é pelo uso de um objeto[2]

Precondição: platéia de jogadores.

Jogos preparatórios para o desenvolvimento desta atividade: Cabo-de-guerra a dois (sessão 4/atividade 6); O que tenho nas mãos? (sessão 4/atividade 7).

Foco: mostrar *quem* se é por meio do uso de um objeto.

Descrição: define-se a ordem de apresentação dos jogadores[3] na área de jogo. Pede-se a cada jogador que decida sobre um objeto a ser usado, que possa mostrar aos observadores quem ele é. O objeto deverá ser manipulado e utilizado pelo jogador. Adverte-se que não será permitido usar palavras enquanto estiverem mostrando quem são. Solicita-se aos jogadores que guardem segredo do objeto a ser utilizado e de *quem* eles escolheram "ser". Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Cada jogador deverá valer-se exclusivamente do próprio corpo.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente mostrar qual é o objeto que você tem nas mãos! Procure tornar o objeto fisicamente visível para nós! Tente sentir o peso desse objeto, seus contornos, sua temperatura, sua textura! Procure nos deixar ver o que você está fazendo!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: quem o jogador estava mostrando ser? O jogador deixou que a gente visse o objeto que ele estava usando? Qual objeto estava sendo usado pelo jogador? Como você se sentiu fazendo essa atividade? Existe diferença entre estar na área de jogo sozinho e estar na área de jogo acompanhado por colegas? É mais fácil mostrar quem se é estando sozinho ou acompanhado na área de jogo?

---

[1] Adaptação de jogo tradicional infantil do centro-oeste brasileiro, sugerida por Lúcia Helena Krepski em monografia intitulada "Teatralização de jogos tradicionais", apresentada à professora Maria Lúcia de S. Barros Pupo, como condição parcial de aprovação na disciplina Teatro Aplicado à Educação II, ministrada no primeiro semestre de 1997 do curso de licenciatura em teatro da ECA/USP. Título original: Mamãe da rua.

[2] Jogo B35 de *Theater game file handbook* (1975), sugerido por Viola Spolin. Título original: Showing who through use of an object.

[3] Essa atividade, como a atividade 8 da sessão 6, requer a presença solitária do jogador na área de jogo e só deve ser apresentada ao grupo quando o(a) professor(a) considerar que os alunos já estão bastante familiarizados com as apresentações na área de jogo.

4. Quem está na chuva? [4]
   Precondição: platéia de jogadores.
   Foco: mostrar *quem* se é sob a "chuva".
   Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se à equipe que decida sobre um *quem* (papel) para estar sob a chuva e guarde segredo da escolha até o término da atividade. Adverte-se que cada participante da equipe tentará mostrar o *quem* sob a chuva, sem palavras, como se estivesse sozinho (sem interagir com os parceiros), porém, podendo se movimentar pela área de jogo como quiser. Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores da equipe deverão valer-se exclusivamente dos próprios corpos.
   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procurem sentir a chuva caindo sobre a pele! Tentem sentir a água escorrendo nos cabelos, no rosto! Procurem sentir a água da chuva entre os dedos do pé! Tentem sentir a temperatura da água! Ela está quente? Está fria? A chuva é fraca? Forte? Há relâmpagos e trovões? Procurem nos mostrar quem vocês são! Tentem nos deixar saber a idade, a profissão de cada um!
   Avaliação coletiva e auto-avaliação: quem a equipe mostrou estar na chuva? Todos os jogadores da equipe mostraram ser o mesmo *quem*? Era de dia, de noite ou de madrugada quando chovia?

5. Mostrando quem são as pessoas envolvidas num acontecimento sem palavras[5]
   Precondição: platéia de jogadores.
   Foco: mostrar *quem* são as pessoas envolvidas num *acontecimento*, sem uso de palavras.
   Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se aos jogadores da equipe que definam *quem* são as pessoas e qual *acontecimento* querem mostrar. Solicita-se à equipe que guarde segredo das escolhas feitas. Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores da equipe deverão valer-se exclusivamente do próprio corpo.
   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem nos mostrar quem são vocês! Procurem deixar a gente ver o que está acontecendo entre vocês! Tentem tornar visível para os observadores o lugar onde estão!
   Avaliação coletiva e auto-avaliação: quem os jogadores da equipe mostraram ser? O que estavam fazendo? Quantos anos tinham? A que horas do dia ou da noite ocorria o acontecimento? Fazia calor? Estava frio?

6. Encerramento da sessão
   6.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.
   6.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja necessário.
   6.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se ainda for preciso.
   6.4. Despedir-se do grupo.

---

[4] Proposta minha baseada no jogo Exercício do tempo nº 2, de *Improvisação para o teatro* (1992, p. 102), sugerido por Viola Spolin.

[5] Atividade proposta por mim.

17ª sessão de trabalho

1. Círculo de discussão
   1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da 16ª sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
   1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à 16ª sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Formular questões pertinentes ao processo de trabalho do grupo. Ex.: é possível as pessoas se entenderem sem usar palavras? Como se pode falar sem usar palavras? Por que isso é possível?
   1.3. Solicitar definição do encarregado da realização do protocolo do dia.

2. Pique dos carros[1]

Precondição: platéia de jogadores. Número par de participantes.

Foco: agir como "motorista" e como "carro", mantendo as regras originais do jogo de Pegador.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. As equipes são subdivididas em duplas. É como no jogo tradicional Pegador sem pique. Em cada dupla, decide-se quem será "motorista" (condutor) e quem será "carro" (conduzido). O jogador-carro agirá de acordo com o código de sinais a seguir:

a) *Seguir em frente*: dedo indicador do condutor no meio das costas do conduzido.
b) *Parar:* mão do condutor sobre a cabeça do conduzido.
c) *Virar à direita*: mão do condutor sobre o ombro direito do conduzido.
d) *Virar à esquerda*: mão do condutor sobre o ombro esquerdo do conduzido.
e) *Marcha à ré*: as duas mãos do condutor simultaneamente sobre os ombros esquerdo e direito do jogador-carro.

---

[1] Proposta minha, baseada em jogo apresentado por Augusto Boal durante o *I Fórum Nacional de Teatro*, promovido pela pró-reitoria de extensão da Universidade Federal da Bahia (UFBa), em 1980, em Salvador. O mesmo jogo, apresentado por Boal naquela ocasião, é também sugerido por Ronaldo Yudi K. Yozo em *100 jogos para grupos* (1996, p. 78), com o título O carro e o motorista.

Apenas ao jogador-carro da dupla-pegadora é permitido "tocar" nos jogadores das duplas que estão sendo perseguidas (pode pegar tanto no "motorista" como no "carro"). A dupla que for "tocada" passa a ser "pegadora". O(a) professor(a) avisa que, a um determinado sinal, os papéis de condutor e conduzido, numa dupla, deverão ser invertidos sem interrupção da atividade, ou seja, quem é "carro" passará a ser "motorista" e vice-versa.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente agir como "carro"! Procure agir como "motorista"! (Lembra em voz alta o código para movimentação dos "carros", descrito acima.) Quando eu bater palmas, quem é "carro" vai passar a ser "motorista" e quem é "motorista" passará a ser "carro"! (Bate palmas.)

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores da equipe agiram como "carro" e "motorista"? As duplas da equipe trocaram de papéis sem interromper a atividade de pegador?

3. Eco[2]

Precondição: platéia de jogadores. Número par de participantes.

Foco: ir diminuindo/aumentando a voz, durante a emissão de som, palavra ou frase.

Descrição: divide-se o grupo em grandes equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Em cada equipe, formam-se dois times. Cada time se posiciona numa das extremidades da área de jogo, conforme é mostrado abaixo. Os jogadores de um time se colocam um ao lado do outro e voltados para os participantes do time oposto, de forma que cada jogador de um time tenha à sua frente, no outro extremo do espaço, um jogador do time adversário, como no diagrama abaixo:

Time 1	*Time 2*
Jogador *A*	Jogador *A'*
Jogador *B*	Jogador *B'*
Jogador *C*	Jogador *C'*

O jogador *A* emite um som, palavra ou frase para que todos possam ouvir. O som, palavra ou frase dito pelo jogador *A* é repetido pelos parceiros de seu time (time 1), com volume decrescente de voz, até que seja sussurrada pelo jogador *C*. Então, o jogador *C'* (time 2) emite novo som, palavra ou frase, que segue sendo dito por seus companheiros de time com volume decrescente de voz até ser quase sussurrada pelo jogador *A'*. Enquanto o time 2 está "ecoando", o jogador *A* do time 1 muda de posição e se desloca para a posição do jogador *C*. Por sua vez, o jogador *B* passa à posição ocupada pelo jogador *A* e o jogador *C* ocupa o lugar em que estava o jogador *B*. Reinicia-se o processo com o time 1 tendo seus jogadores em novas posições. É a vez dos jogadores do time 2 trocarem de lugar enquanto o "eco" prossegue, agora, ao longo do time 1, no qual o jogador *B*, que assumiu a posição do jogador *A*, emite novo som, palavra ou frase. O time 2 repete a mesma operação, trocando a posição de seus jogadores, como fez o time 1. Assim, todos os jogadores dos dois times terão a oportunidade de dar início a um "eco" e de finalizá-lo.

---

[2] Adaptação do jogo C33 de *Theater game file handbook* (1975), sugerido por Viola Spolin. Título original: Echo.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem deixar o som passar através de cada um de vocês! Procurem fazer com que o som vá diminuindo à medida que passa por vocês! Cada time faz o eco acontecer! Enquanto um time faz o eco, os jogadores do time adversário trocam de posição!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: houve interrupção do que estava sendo dito em eco em cada time? O som, palavra ou frase caminhava organicamente em cada time até o desaparecimento? Os jogadores de cada um dos times da equipe trocavam de posição imediatamente após o final do eco no seu time?

4. Tique-tique nervoso[3]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: um tique nervoso.

Descrição: divide-se o grupo em duplas. Define-se a ordem de apresentação das duplas na área de jogo. Cada dupla decide sobre um tipo de relacionamento entre pessoas e a respeito do tique nervoso que cada um dos jogadores terá. O tipo de relacionamento existente entre a dupla e os tiques nervosos de cada jogador serão mostrados na discussão de um tema qualquer. Definido o tema da discussão, o tique nervoso de cada jogador e o tipo de relacionamento que os participantes da dupla têm (*quem* cada jogador é) deverão ser mostrados. Pede-se que os jogadores guardem segredo do que vão mostrar. Explica-se que os jogadores não deverão "contar" nem "dizer" durante a discussão quem são eles: a dupla precisará "mostrar" o tipo de relacionamento que existe entre os jogadores dos pontos de vista que cada jogador sustenta durante a discussão. Adverte-se a dupla para não planejar o que irá dizer, mas apenas definir o tema da discussão, os *quens* de cada jogador e seus tiques nervosos.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procure não esquecer o tique nervoso que você escolheu! Tente não deixar a discussão parar, defendendo seu ponto de vista! Procure nos mostrar *quem* você é!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: quem eram as pessoas envolvidas na discussão mostrada pela dupla? Onde elas estavam discutindo? Sobre o que estavam discutindo? Qual o tique nervoso de cada jogador? O que os jogadores fizeram durante a discussão? A que hora do dia estava acontecendo a discussão? Que objetos a dupla nos mostrou? Era difícil manter a discussão viva e sustentar os tiques nervosos ao mesmo tempo?

5. Quem sou eu? [4]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: envolver-se imediatamente com uma atividade até se descobrir *quem* se é.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Em cada equipe, escolhe-se o jogador que irá tentar descobrir *quem* ele é. O participante escolhido é colocado à parte da equipe. Os outros jogadores decidem *quem* ele será (ex.: o grupo decide que serão "fiéis" e que o jogador escolhido será o "padre"). O jogador que não sabe quem "é" tentará "descobrir-se", baseado no relacionamento com o restante da sua equipe na área de jogo. Adverte-se os participantes para que não "contem" nem "digam" ao colega quem ele é, mas "mostrem-lhe" quem é pelo tipo de relacionamento que será desenvolvido na área de jogo. Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas na área de jogo (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores da equipe deverão valer-se exclusivamente dos próprios corpos.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente não se preocupar em descobrir quem você é! Procure se relacionar com o que está acontecendo! Não é necessário fazer perguntas sobre quem é você! Tente se envolver com o que o grupo está fazendo e então você irá descobrir! Não é necessário ter pressa!

---

[3] Adaptação do jogo C26 de *Theater game file handbook* (1975), sugerido por Viola Spolin. Título original: Nervous habits or tics.

[4] Jogo A98 de *Theater game file handbook* (1995), sugerido por Viola Spolin. Título original: Who am I?.

Avaliação coletiva e auto-avaliação: o jogador que não sabia quem era tentou adivinhar ou descobriu quem era com base no envolvimento com as "coisas" que o restante da equipe fazia? A equipe estimulou a descoberta do jogador?

Notas:

a) Esse não é um jogo de adivinhação. O jogador que não sabe quem será deve se envolver nas atividades realizadas pelo grupo até que descubra organicamente quem é.
b) A escolha de personagens históricas e famosas deve ser evitada.
c) Mesmo após ter descoberto quem é, o jogador e seus companheiros devem permanecer desenvolvendo ações na área de jogo até que o(a) professor(a) dê por encerrada a atividade da equipe.

6. Encerramento da sessão
   - 6.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.
   - 6.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja ainda necessário.
   - 6.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se for preciso.
   - 6.4. Comunicar eventuais avisos e despedir-se do grupo.

18ª sessão de trabalho

1. Círculo de discussão
   - 1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da 17ª sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
   - 1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à 17ª sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Formular questões pertinentes ao processo de trabalho desenvolvido no grupo. Ex.: por que as palavras podem ter muitos sentidos? Existe diferença entre significado e sentido de uma palavra? Qual? Como é possível saber o sentido em que uma palavra é utilizada por uma pessoa?
   - 1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) da realização do protocolo do dia.

2. Gira-gira[1]

Precondição: platéia de jogadores. Número par de participantes.

Foco: falar uma frase de diferentes maneiras; espelhar os movimentos e palavras/sons do parceiro de jogo.

Jogo preparatório para o desenvolvimento desta atividade: Espelho (sessão 3/atividade 5).

Descrição: o grupo é dividido em grandes equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe é subdividida em dois times com igual número de jogadores. Um time forma um pequeno círculo e o outro um grande círculo. O grande círculo circunscreve o círculo menor. Ambos os círculos têm igual número de jogadores. Se o círculo maior girar em sentido horário, o círculo menor deve girar no sentido anti-horário. Enquanto giram os círculos, os jogadores cantam em uníssono:

---

[1] Adaptação minha de jogo teatral para apropriação de textos literários, apresentado pela professora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, durante aula da disciplina Relações entre teatro e educação: Diferentes abordagens, oferecida no curso de pós-graduação *stricto sensu* da ECA/USP, no primeiro semestre de 1997.

Atirei o pau no gato-tô
Mas o gato-tô
Não morreu-reu-reu
Dona Chica-cá
Admirou-se-se
Do berrô, do berrô
Que o gato deu:
Miau!

Antes, porém, de reproduzirem o "miau" (berro) do gato, os círculos param de girar e os jogadores do círculo de dentro voltam-se para os jogadores do círculo maior. Aleatoriamente, sempre um jogador do círculo menor estará de frente para um jogador do círculo de fora. Os jogadores do círculo menor passam a ser espelhos dos jogadores do círculo maior, em frente dos quais se posicionam ao final da cantiga. Os jogadores do círculo maior deverão substituir o tradicional "berro" do gato (miau!) pelo seguinte trava-língua: "Um tigre, dois tigres, três tigres trigueiros trituravam travessos o trigo na trigaria!", que deve ser dito experimentando-se diferentes formas e intenções (com raiva, sussurrando, assustadoramente etc.), sempre acompanhado de movimentação corporal. Os jogadores do círculo menor "espelham" simultaneamente como falam, o que falam e o que fazem os jogadores do círculo maior até que o(a) professo(a) "puxe", reiniciando-a, a mesma cantiga de roda. Os procedimentos se repetem, mas, desta vez, os jogadores do círculo maior serão os "espelhos". A cada nova repetição da cantiga, inverte-se o papel de "espelho" (numa vez, os participantes do círculo menor; noutra, os jogadores do círculo maior). Pede-se ao grupo que procure experimentar muitas maneiras de falar o trava-língua. Repete-se a cantiga diversas vezes.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: o círculo maior roda para a direita e o círculo de dentro se move para a esquerda! Procurem dizer o trava-língua pausadamente, mas de diferentes maneiras! Agora, os jogadores do círculo de dentro são "espelho"! Tentem seguir exatamente os movimentos dos lábios do jogador-espelhado! Procurem fazer movimentos lentos! O círculo maior vai rodar para esquerda e o círculo menor vai se mover para a direita agora! Desta vez, os jogadores do círculo de fora serão "espelho"! Tentem experimentar diferentes formas de dizer o trava-línguas! Procurem brincar com suas vozes! Tentem usar todo o seu corpo ao dizer o trava-língua!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores-espelhos da equipe seguiam prontamente a forma como era pronunciado o trava-língua pelos jogadores-espelhados? Os jogadores-espelhos e os jogadores-espelhados falavam ao mesmo tempo as mesmas palavras do trava-língua ou o jogador-espelhado estava sempre na frente? Os jogadores da equipe experimentaram diferentes maneiras de dizer o trava-língua? Por que nos atrapalhamos ao dizer um trava-língua? Que outros trava-línguas o grupo conhece? (Incorporá-los à proposta de jogo, substituindo o trava-língua do *tigre trigueiro*.)

3. Mostrando quem é quem falando uma língua estranha[2]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar *quem* se é, comunicando-se por meio de uma língua estranha.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe decide o tipo de relacionamento entre seus jogadores que será mostrado. Pede-se à equipe que guarde segredo do que decidiram mostrar. Explica-se que será permitida a verbalização, mas apenas numa língua estranha (blablação). Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores da equipe deverão valer-se exclusivamente dos seus próprios corpos.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem nos mostrar quem são vocês! Procurem se comunicar numa língua estranha! Tentem tornar visíveis os objetos que vocês estão usando! Procurem deixar a gente ver quantos anos vocês têm! Tentem fazer com que os observadores vejam onde vocês estão!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: quem era quem na equipe? O que os jogadores da equipe mostraram estar fazendo? Onde se passava a ação mostrada pela equipe? Era possível entender o que diziam os jogadores em suas línguas estranhas? O que dizia cada jogador da equipe?

---

[2] Adaptação do jogo B11 de *Theater game file handbook* (1975), sugerido por Viola Spolin. Título original: Foreign language gibberish #1.

4. Mostrando quem é quem numa situação de sala de aula escolar usando palavras[3]

   Precondição: platéia de jogadores.

   Foco: mostrar quem se é numa situação de sala de aula.

   Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se aos jogadores da equipe que decidam *quem* cada um será, numa situação qualquer, numa *sala de aula* escolar. Solicita-se às equipes que não planejem o que será mostrado, que apenas decidam os *quens* e a *situação* em que esses *quens* se encontrarão numa sala de aula. Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores da equipe deverão valer-se exclusivamente de seus corpos.

   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem nos mostrar quem são vocês! Procurem evitar contar ou narrar o que se passa nessa sala de aula! Tentem nos deixar ver quem é quem nessa sala! Procurem tornar fisicamente visíveis os objetos que existem na sala de aula em que vocês estão! Tentem nos mostrar a hora do dia e o que se passa na sala! É de manhã? De tarde? No início da manhã? Após o almoço? Na hora do recreio? Procurem deixar que a gente veja que idade vocês têm!

   Avaliação coletiva e auto-avaliação: a equipe mostrou quem era quem na sala de aula? A sala de aula que mostrou era uma sala de aula de qual série? A sala de aula que foi mostrada pertencia a uma escola pública ou a uma escola particular? Os jogadores nos "contaram" ou "mostraram" quem eles eram? Que objetos se podia ver na sala de aula que foi mostrada pela equipe?

5. Encerramento da sessão
   - 5.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.
   - 5.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja necessário.
   - 5.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se for preciso.
   - 5.4. Comunicar eventuais avisos e despedir-se do grupo.

---

[3] Atividade proposta por mim.

19ª sessão de trabalho

1. Círculo de discussão
   - 1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da 18ª sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
   - 1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à 18ª sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Formular questões relativas ao processo de trabalho do grupo. Ex.: como, no jogo teatral, pode-se saber "quem" é uma pessoa, o "que" ela está fazendo e "onde" ela se encontra? Por que isso é possível?
   - 1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) da realização do protocolo do dia.

2. Pique dos caranguejos[1]

   Precondição: platéia de jogadores. Número par de participantes.

   Foco: agir como "caranguejo", mantendo as regras originais do jogo de Pegador.

   Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. É como no jogo tradicional de Pegador sem pique. A equipe é subdividida em duplas. Os jogadores de cada dupla ficam de costas um para o outro "trançando" os braços na altura do cotovelo. Sorteia-se a dupla-caranguejo que será a "pegadora". As duplas "tocadas" passam a ser o caranguejo-pegador.

   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procurem agir como "caranguejo"! Tentem se manter na área de jogo durante a atividade!

   Avaliação coletiva e auto-avaliação: as duplas da equipe agiram como "caranguejo"? Foi difícil agir como "caranguejo" e manter as regras originais do jogo de Pegador? Por quê?

---

[1] Adaptação minha do jogo tradicional infantil de Pegador sem pique.

3. Deslocamento e movimentação ritmados[2]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: deslocamento e movimentação ritmados do corpo.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. O(a) professor(a) pede aos jogadores da equipe que se desloquem livremente pela área de jogo. Explica que, enquanto estiverem se movendo, ele(a) dará algumas instruções que necessitarão ser seguidas, sem que cada jogador interrompa o que estiver fazendo. Solicita aos jogadores que pensem num determinado objeto, ser vivo ou máquina em movimento (ex.: trem, pluma ao vento, cágado, máquina de lavar roupa etc.). Em seguida, pede aos jogadores que comecem a se mover no ritmo do objeto, ser vivo ou máquina em que cada um estiver pensando. Quando todos os jogadores estiverem se movendo no ritmo do objeto, ser vivo ou máquina que escolheram, o(a) professor(a) pede à equipe que, sem interromper o ritmo de seus deslocamentos e movimentos, mostrem *quem* são, numa situação e local que lhes serão comunicados. Ex.: pessoas num baile de carnaval num clube social muito chique.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente pensar num objeto ou máquina ou ser vivo! Procure manter seu pensamento concentrado nesse objeto, máquina ou ser vivo! Tente ver o objeto, máquina ou ser vivo no qual está pensando! Procure visualizar o ritmo no qual esse objeto, máquina ou ser vivo se move! Tente se mover no mesmo ritmo desse objeto, dessa máquina ou desse ser vivo que você tem em mente! Procure manter o ritmo do objeto, ser vivo ou máquina que você escolheu em seus deslocamentos pela área de jogo! Quando eu bater palmas, vocês vão continuar mantendo o ritmo do objeto, máquina ou ser vivo que escolheram e mostrar quem são vocês num baile de carnaval num clube social muito, muito chique! Isso mesmo, mantendo o ritmo do objeto, máquina ou ser vivo que você escolheu, você vai mostrar para os observadores *quem* você será num baile de carnaval num clube muito sofisticado! (Bate palmas.) Tente deixar que o ritmo lhe mostre quem você será nesse baile! Procure manter o ritmo dos seus movimentos e o seu ritmo lhe dirá quem você é nesse baile de carnaval! Tente manter o mesmo ritmo enquanto se relaciona com os companheiros na área de jogo!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: qual o objeto, máquina ou ser vivo que cada um dos jogadores da equipe nos mostrou ter em mente? O ritmo dos objetos, máquinas e seres vivos que os jogadores da equipe tinham em mente foram mantidos nos deslocamentos dos jogadores pela área de jogo? O ritmo dos deslocamentos e movimentos de cada jogador pela área de jogo influenciou a escolha de quem cada um deles era no tal baile de carnaval grã-fino? Como cada jogador se sentiu durante o desenvolvimento dessa atividade?

4. Vendedor[3]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar um produto ou serviço que se quer vender.

Descrição: define-se a ordem de apresentação dos jogadores[4] na área de jogo. O(a) professor(a) pede ao jogador que defina um produto ou serviço para "vender" ao grupo de observadores. Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Cada jogador deverá valer-se exclusivamente do próprio corpo. Solicita ao jogador que inicie seu discurso persuasivo e o mantenha até que ele(a), professor(a), diga "Ok!". Em seguida, pedirá ao mesmo jogador que reinicie e repita seu discurso, desta vez, fazendo *contato por meio do olhar* com cada um dos observadores do grupo. Um a um, os jogadores apresentam seus produtos e/ou serviços.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente nos fazer ver o produto que você quer nos vender! Procure mostrar o peso, a textura, o volume, a cor do seu produto aos observadores! Tente não parar de falar do seu produto ou serviço! Ok! Agora você vai reiniciar a sua propaganda sobre esse produto/serviço que quer nos vender, procurando fazer contato visual com cada um dos colegas que o estão observando na área de jogo! (Durante a segunda apresentação do jogador, o(a) professor(a) não dirá nada.)

Avaliação coletiva e auto-avaliação: as coisas que o jogador disse da primeira vez foram as mesmas coisas ditas na segunda vez? Houve diferença entre a primeira e a segunda vez em que o jogador fez a sua propaganda do produto/serviço? Qual?

---

[2] Jogo B45 de *Theater game file handbook* (1975), sugerido por Viola Spolin. Título original: Rhythmic movement.

[3] Fusão dos jogos Vendedor e Contato através do olhar, de *Improvisação para o teatro* (1992, p. 159), sugeridos por Viola Spolin.

[4] Essa atividade, como a atividade 8 da sessão 6 e a atividade 3 da sessão 16, requer a presença solitária do jogador na área de jogo e só deve ser apresentada ao grupo quando o(a) professor(a) considerar que os alunos já estão bastante familiarizados com as apresentações para observadores na área de jogo.

O jogador, no segundo discurso, entrou em contato visual com cada um dos observadores aqui presentes? Era possível "ver" o produto que o jogador estava tentando nos vender?

5. Mostrando quem é quem na hora de dormir[5]
   Precondição: platéia de jogadores.
   Foco: mostrar *quem* se é na hora de dormir.
   Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores da equipe deverão valer-se exclusivamente de seus próprios corpos. Pede-se aos jogadores da equipe que decidam o tipo de relacionamento existente entre pessoas que será mostrado na hora de dormir. Solicita-se aos jogadores que não planejem o que cada um fará, apenas decidam *quem* serão e *onde* estarão na *hora de dormir*.
   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem nos mostrar os objetos e coisas que existem no lugar onde vocês estão! Procurem deixar a gente ver quem são vocês! Tentem nos mostrar que idade vocês têm! Procurem fazer com que os observadores vejam a temperatura do local onde vocês se encontram!
   Avaliação coletiva e auto-avaliação: quem era *quem* na equipe? Onde os *quens* mostrados se preparavam para dormir? Que objetos os jogadores nos deixaram ver? Qual a temperatura do local onde se encontravam os *quens* mostrados pela equipe?

6. Encerramento da sessão
   - 6.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.
   - 6.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja necessário.
   - 6.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se for preciso.
   - 6.4. Comunicar eventuais avisos e despedir-se do grupo.

---

[5] Atividade proposta por mim.

20ª sessão de trabalho

1. Círculo de discussão
   - 1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da 19ª sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
   - 1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à 19ª sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
     Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Formular questões relativas ao processo de trabalho do grupo.
     Ex.: o que cada um descobriu sobre a linguagem teatral? Para que serve a linguagem teatral? A linguagem teatral só pode ser usada pelos atores? Por quê? O que não se pode dizer por meio da linguagem teatral? O que é necessário para entender o que uma pessoa diz ao usar a linguagem teatral? Existe diferença entre a linguagem teatral e linguagem escrita? Qual?
   - 1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) pela realização do protocolo do dia.

2. Deixando a turma decidir o que fazer[1]
   - 2.1. Pedir aos alunos que escolham uma dentre as atividades desenvolvidas em sessões anteriores que gostariam de realizar novamente. Escolhida a atividade, desenvolvê-la.
   - 2.2. Observar atentamente como se dará a escolha da atividade (por votação? por sorteio?).

3. Batatinha-frita[2]
   Precondição: platéia de jogadores.
   Foco: "mostrar" uma determinada *ação*, *lugar* ou *papel* mantendo as regras originais do jogo Batatinha-frita.

---

[1] Atividade proposta por mim.
[2] Proposta desenvolvida por mim, com base em adaptação de jogo tradicional infantil, sugerida por Lúcia Helena Krepski, em monografia intitulada "Teatralização de jogos tradicionais" (1997).

Descrição: divide-se o grupo em grandes equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe posiciona-se numa das extremidades da área de jogo, voltada para o(a) professor(a) e os observadores. O(a) professor(a) explica que sempre após a "chamada" que instala o jogo os participantes deverão mostrar o *papel, ação* ou *lugar* que for determinado. Ex.: "Batatinha frita, um, dois, três: Dando banho num gato!" ou "Batatinha frita, um, dois, três: Sentindo o cheiro de um pum bem fedorento!" ou, ainda, "Batatinha frita, um, dois, três: Num carrinho de montanha russa ladeira abaixo!"

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: o que for determinado depois do "batatinha frita, um, dois, três", vocês deverão permanecer mostrando até que o novo "batatinha" seja dito, entenderam? (Determina ação, lugar ou papel usando o refrão.) Tentem mostrar os objetos que têm na mão! Procurem deixar a gente ver quem vocês são! Tentem tornar visível para nós onde vocês estão!

Sugestões de ações:

1) Lavando as mãos
2) Fazendo xixi
3) Namorando
4) Tomando sorvete
5) Beijando na boca
6) Tomando banho frio no inverno
7) Jogando videogame
8) Vendo seu programa de TV favorito
9) Fazendo cocô no mato
10) Sentindo uma grande dor de dente

Sugestões de papéis:

1) Policial
2) Professor
3) Locutor de rádio
4) Estudante
5) Mulher grávida
6) *Drag-queen*
7) Cantor de *rock*
8) Bandido
9) Bailarina clássica
10) Macumbeira

Sugestão de locais:

1) Numa praça da cidade
2) Numa feira livre
3) Num coquetel em hotel cinco estrelas
4) Numa igreja católica
5) Num cemitério
6) Numa sala de aula
7) Num ônibus lotado
8) Num programa de auditório na TV
9) Num teatro
10) Atrás do trio elétrico

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores da equipe agiram de acordo com as *ações*, os *papéis* e *locais* determinados pelo(a) professor(a)? A equipe se manteve ocupada com *ações, papéis* e *locais* determinados pelo(a) professor(a) até as novas determinações? Os jogadores interagiam enquanto mostravam os *papéis, ações* e *locais* determinados pelo(a) professor(a)?

Nota: quando essa atividade for proposta a uma turma muito numerosa, o(a) professor(a) deverá preparar uma lista de *ações, locais* e *papéis* antecipadamente e em quantidade suficiente, para que não seja necessário repeti-los e, assim, garantir o fator surpresa que torna esse jogo muito excitante.

4. Mão na mão[3]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: sentir com as mãos as mãos do outro, reconhecendo-o.

Descrição: define-se, aleatoriamente ou por sorteio, o jogador que dará início à atividade. O(a) professor(a) solicita ao aluno que se desloque até a área de jogo e se sente sobre as pernas cruzadas ou flexionadas, de costas para o grupo. O(a) professor(a) tapa a visão do jogador e pede que, em silêncio, outro participante se posicione atrás do jogador que está sentado, substituindo o(a) professor(a) no "tapamento" da visão do primeiro jogador. O jogador que tem a visão tapada pelas mãos do parceiro deverá tentar reconhecer o colega apenas usando o tato. Quando achar que já sabe quem é o colega, diz seu nome em voz alta. O jogador só tem uma chance para tentar reconhecer quem lhe cobre a visão com as mãos. Após arriscar seu palpite, abre os olhos e confere se acertou ou não quem era o colega que estava atrás dele, retornando para junto dos observadores. O parceiro que lhe vendava os olhos tem agora a visão tapada pelo(a) professor(a), que solicita novo participante para dar continuidade ao jogo.

---

[3] Adaptação minha de jogo tradicional infantil. Esta atividade, em turmas muito numerosas, não precisa ser desenvolvida por todos os alunos, numa mesma sessão. Os participantes podem ser sorteados. Também é possível desenvolvê-la ao longo de uma série de sessões, para permitir que todos possam experimentar o reconhecimento táctil dos companheiros.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade dos alunos na área de jogo: tente sentir as mãos, o pulso, os braços do colega que lhe está vendando os olhos com as mãos! Procure sentir o cheiro, a textura de sua pele, os pêlos! Tente perceber o volume da musculatura do seu antebraço! Quando achar que o reconhece, diga seu nome de forma que possamos ouvi-lo claramente!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: como podemos reconhecer uma pessoa apenas pelo tato? Como os cegos podem reconhecer pessoas sem tocá-las? A gente costuma usar o tato nas nossas relações com as pessoas no dia-a-dia? Por quê?

5. Tornando um objeto visível[4]

   Precondição: platéia de jogadores.

   Foco: mostrar um objeto.

   Descrição: define-se a ordem de apresentação dos jogadores na área de jogo. O(a) professor(a) solicita ao jogador que pense num objeto e que guarde segredo desse objeto. Pede-lhe que se dirija à área de jogo e mostre aos observadores o objeto que tem em mente, tornando-o fisicamente visível para todos, quer dizer, *fisicalize-o*, sem necessidade do uso de palavras. Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores deverão valer-se exclusivamente de seus próprios corpos.

   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade do aluno na área de jogo: procure sentir o peso, a textura, a temperatura desse objeto em suas mãos! Tente fazê-lo visível para os observadores! Procure mostrar como é possível usá-lo! Tente torná-lo fisicamente real!

   Avaliação coletiva e auto-avaliação: que objeto o jogador mostrou? O tamanho e a dimensão do objeto variaram durante sua manipulação pelo jogador?

---

[4] Jogo sugerido por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 71). Título original: Fisicalizar um objeto.

6. O Que-Onde-Quem sem palavras[5]

   Precondição: platéia de jogadores.

   Foco: mostrar *quem* se é, o *que* se faz e *onde* se está sem usar palavras.

   Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Cada equipe decide o *que*, *onde* e *quem* vão mostrar aos observadores, na área de jogo, sem palavras. Pede-se aos jogadores da equipe para guardarem segredo dos *que*, *quem* e *onde* escolhidos e, além disso, para não planejarem *como* vão se desenvolver suas ações na área de jogo. Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores da equipe deverão valer-se exclusivamente de seus corpos. Lembra-se que não serão permitidas verbalizações.

   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem nos mostrar *onde* estão, *quem* são e o *que* fazem! Procurem nos deixar ver os objetos que vocês usam! Tentem fazer com que a gente veja como é o lugar onde vocês estão! Procurem deixar claro para os observadores o que vocês estão fazendo!

   Avaliação coletiva e auto-avaliação: o que a equipe mostrou estar fazendo? Onde estavam os jogadores da equipe? Quem cada jogador mostrou ser?

7. Encerramento da sessão
   - 7.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.
   - 7.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja necessário.
   - 7.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se for preciso.
   - 7.4. Despedir-se do grupo.

---

[5] Adaptação de jogo sugerido por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 103). Título original: Jogo do quem, acrescentando onde e o quê.

21ª sessão de trabalho

1. Círculo de discussão
   1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da 20ª sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
   1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à 20ª sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
   Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Formular questões relativas ao processo de trabalho do grupo. Ex.: o que é necessário para que ocorra o jogo teatral? Existe diferença entre jogo e brincadeira? Qual? O que um jogo de futebol e um jogo teatral têm em comum? Existe diferença entre um jogo teatral e um jogo de xadrez? Qual?
   1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) do protocolo do dia.

2. Sentindo o eu com o eu[1]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: perceber o sentido do tato em toda a superfície do corpo.

Descrição: divide-se o grupo em duas grandes equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. O(a) professor(a) pede aos jogadores da equipe que, onde estiverem, sobre a área de jogo, fechem os olhos e procurem *sentir*[2] o tato ao longo de toda a superfície do seu corpo. Avisa-se aos estudantes que eles não devem tocar com as mãos as partes do corpo que serão destacadas pelo(a) professor(a), porque a intenção é levá-los a perceber a extensão e a presença do tato ao longo de toda a superfície corporal. Explica-se que deverão procurar sentir o tato da superfície de cada uma das partes do corpo, percebendo a sensibilidade própria de cada uma dessas partes com suas mentes apenas.

---

[1] Jogo proposto por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 51). Título original: Sentindo o eu com o eu.

[2] As propostas de *sensibilização*, que exigem elevado grau de concentração, só devem ser introduzidas no processo de trabalho quando o(a) professor(a) perceber que os estudantes já estão suficientemente acostumados com o *sistema de jogos teatrais* e demonstram maior *auto-regulação*, *respeito* e *tolerância* pela singularidade dos colegas de turma.

Instruções do professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente manter-se de olhos fechados! Procure sentir tudo o que está em contato com seu corpo neste momento! Tente sentir as meias em contato com seus pés! Procure sentir a meia envolvendo seus pés! Tente sentir suas pernas dentro de sua calça, *short* ou calção! Procure sentir suas partes íntimas em contato com as roupas que as envolvem! Tente sentir seu tórax em contato com o tecido da sua blusa! Procure tentar sentir o contato do ar, da atmosfera, com seu corpo! Tente sentir o ar envolvendo seu corpo! Procure sentir a temperatura do ar! Tente sentir seu corpo ocupando um lugar no espaço, na atmosfera! Procure sentir esse espaço, o ar, entrando em seus pulmões, dentro de seu corpo! Tente perceber esse espaço que está fora e também dentro de você! Procure perceber o ritmo de sua respiração! Tente abrir lentamente os olhos! Procure abri-los suavemente!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores mantiveram-se de olhos fechados durante a atividade? Foi possível sentir o tato ao longo de toda a superfície do corpo? O que cada um sentiu durante essa atividade?

3. Caminhada pela substância do espaço[3]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: sentir o espaço com todo o corpo.

Jogo preparatório para o desenvolvimento desta atividade: Sentindo o eu com o eu.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Os jogadores da equipe caminham pelo espaço e fisicamente exploram e sentem o ar, a atmosfera, como uma substância desconhecida.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procure andar pelo espaço evitando deslocamentos em linha reta e em círculo. (Pausa.) Tente evitar seguir seus colegas: cada um faz o seu próprio caminho no espaço. (Pausa.) Procure sentir o espaço ao redor de você. (Pausa.) Tente sentir todo o seu corpo em contato com o espaço. (Pausa.) Procure sentir a substância da qual é feita o espaço. (Pausa.) Tente sentir a temperatura do ar transparente a sua volta – e que entra e sai do seu corpo pela respiração. (Pausa.) Procure sentir essa substância que você respira. (Pausa.) Tente sentir com suas costas essa substância do espaço. (Pausa.) Procure sentir seu pescoço envolvido por essa substância. (Pausa.) Tente sentir todo o seu corpo em contato com essa substância. (Pausa.) Procure sentir essa substância dentro, no interior de sua boca, do seu ouvido. (Pausa.) Você se move através dessa substância e ela se move através de você. (Pausa.) Tente sentir o espaço com seu rosto, suas bochechas. (Pausa.) Procure sentir o espaço com seus braços. (Pausa.) Tente sentir o espaço com todo o seu corpo. (Pausa.) Procure manter seus olhos bem abertos e tente sentir o espaço com eles, em contato com eles. (Pausa.) Procure ter calma. Cada um sente o espaço de sua própria maneira. Não existe uma maneira correta de sentir o espaço. (Pausa.) Tente sentir o espaço de sua maneira, com seu corpo. (Pausa.) Você se move pelo espaço e sente a substância do espaço tocando todo o seu corpo.

---

[3] Jogo C2, extraído de *Theater game file handbook*, de Viola Spolin. Título original: Space walk.

Avaliação coletiva e auto-avaliação: o que acontecia com os jogadores quando a equipe começava a sentir a substância do espaço? Era possível ver que os jogadores estavam sentindo a substância do espaço com seus corpos? O que cada jogador descobriu sobre essa substância do espaço que está por toda parte e que quase nunca é lembrada por nós?

Nota: as frases que orientam o desenvolvimento da atividade [instruções do(a) professor(a)] devem ser ditas pausadamente.

4. Construindo coisas com a substância do espaço[4]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: construir objetos com a substância do espaço.

Jogos preparatórios para o desenvolvimento desta atividade: Sentindo o eu com o eu (atividade 2 desta sessão); Caminhada pela substância do espaço (atividade 3 desta sessão).

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se aos jogadores da equipe que tentem descobrir objetos que possam ser "feitos" (fisicalizados) usando-se apenas a substância do espaço.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente sentir com as mãos a substância do espaço! Procure tocá-la suavemente, apertá-la, amassá-la, movimentá-la! Procure deixar a substância do espaço lhe mostrar algum objeto! Tente encontrar algum objeto na substância do espaço! Procure deixar que os observadores vejam o objeto que você tem nas mãos feito dessa substância do espaço! Tente tornar visível para nós o objeto que você tem nas mãos feito de ar! Procure sentir esse objeto feito da substância do espaço que você tem nas mãos!

---

[4] Adaptação do jogo Moldando o espaço, sugerido por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 75).

Que peso ele tem? Qual a sua temperatura? Ele é áspero, macio, duro, mole? Tente mover o objeto que você encontrou mantendo suas dimensões e tamanho! Procure enxergá-lo! Que cor ele tem? Tente tornar fisicamente real esse objeto para os observadores!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: quais foram os objetos construídos pela equipe com a substância do espaço? Os jogadores mantinham a dimensão e o tamanho dos objetos que tinham em suas mãos enquanto os manipulavam na área de jogo?

5. Transformando um objeto feito de ar[5]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar a transformação sofrida por um objeto feito da substância do espaço.

Jogos preparatórios para o desenvolvimento desta atividade: Sentindo o eu com o eu (atividade 2 desta sessão); Caminhada pela substância do espaço (atividade 3 desta sessão); Construindo coisas com a substância do espaço (atividade 4 desta sessão).

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se aos jogadores da equipe que se posicionem livremente na área de jogo. Define-se o jogador iniciador da atividade. O jogador-iniciador cria um *objeto* com a substância do espaço (um objeto feito de ar) e passa esse objeto para qualquer um dos outros jogadores da equipe. O jogador que recebeu o *objeto* move-o e experimenta-o durante um tempo até transformá-lo num objeto novo e diferente. Transformado o objeto inicial – e criado um novo objeto –, o segundo jogador passa-o a outro participante da equipe que, por sua vez, retoma os mesmos procedimentos, dando seqüência ao jogo.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente manter as dimensões do objeto criado! Procure manipular e movimentar esse objeto que lhe foi passado até que dele surja um objeto novo e diferente, também feito de ar! Tente não ter pressa! Procure deixar que a substância do espaço da qual é feita o objeto lhe mostre um objeto novo e diferente!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: qual o primeiro objeto criado? Que novos objetos surgiram do primeiro objeto? Era possível ver os objetos criados pelos jogadores com a substância do espaço, com o ar? Como é possível, num objeto, existirem tantos outros diferentes objetos?

---

[5] Jogo sugerido por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 76). Título original: Transformação de objetos.

6. O Que-Onde-Quem com verbalização[6]
Precondição: platéia de jogadores.
Foco: mostrar *quem* se é, o *que* se faz e *onde* se está com verbalização.
Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem em que as equipes se apresentarão na área de jogo. A equipe decide o *que*, o *onde* e o *quem* a serem mostrados na área de jogo com verbalização. Pede-se à equipe que guarde segredo do que decidiu mostrar. Fala-se aos jogadores para não planejarem *como* se desenvolverá o que vão mostrar e para não contar nem dizer no jogo, com palavras, *quem* são, *onde* estão e o *que* fazem. Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas na área de jogo (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores da equipe deverão valer-se exclusivamente dos próprios corpos. Lembra-se novamente que serão permitidas verbalizações.
Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem nos mostrar o lugar em que vocês estão! Procurem nos deixar ver os objetos que existem nesse lugar! Tentem nos mostrar *quem* vocês são e o *que* estão fazendo!
Avaliação coletiva e auto-avaliação: o *que* faziam, *onde* estavam e *quem* eram os jogadores da equipe nas ações mostradas na área de jogo? Era possível ver o que havia no lugar mostrado pela equipe? Que idade os jogadores mostraram ter? Qual a temperatura do local mostrado pelos jogadores?

7. Encerramento da sessão
   - 7.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.
   - 7.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja necessário.
   - 7.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se for preciso.
   - 7.4. Despedir-se do grupo.

---

[6] Adaptação de jogo sugerido por Viola Spolin em *Improvisação para o teatro* (1992, p. 103). Título original: Jogo do quem, acrescentando onde e o quê.

22ª sessão de trabalho

1. Círculo de discussão
   - 1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da 21ª sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
   - 1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à 21ª sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Formular questões relativas ao processo de trabalho do grupo. Ex.: existe diferença entre as aulas de teatro e as aulas das outras matérias? Qual? Por que aulas de teatro são oferecidas nas escolas? Para que servem aulas de teatro? O que se pode aprender nas aulas de teatro?
   - 1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) do protocolo do dia.

2. Pique dos ioiôs e iaiás de cadeirinha[1]
Precondição: platéia de jogadores. Número ímpar de participantes.
Foco: agir como "ioiô",[2] "iaiá"[3] e "escravos", mantendo as regras originais do jogo de pegador.
Descrição: divide-se o grupo em grandes equipes com número ímpar de participantes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe é subdividida em trios. É como o jogo tradicional de Pegador sem pique. Os trios devem ser formados por três jogadores de semelhante compleição física. Dois participantes (os "escravos") formam, com seus braços, a "cadeirinha" sobre a qual se sentará o terceiro jogador. Para formar a "cadeirinha", os dois jogadores dobram um dos braços e seguram, com a mão do braço dobrado, seu outro braço na altura do cotovelo. Um dos jogadores deve dobrar o braço direito e o outro dobrará o braço esquerdo. Em seguida cada um segura (com a mão do braço que ficou livre), o braço dobrado do outro companheiro na altura do cotovelo: estão formadas as "cadeiri-

---

[1] Proposta minha, baseada na fusão dos jogos tradicionais infantis Pegador sem pique e Maria-cadeira.
[2] Forma de os escravos negros no Brasil se referirem ao "senhor".
[3] Forma de os escravos negros no Brasil se referirem à "senhora".

nhas"! A dupla de "escravos" abaixa-se e, sobre a "cadeirinha" feita com seus braços, senta-se o terceiro jogador. Assim que o terceiro jogador se acomoda na "cadeirinha", os escravos se levantam e se movimentam pela área de jogo carregando o terceiro jogador (*ioiô*, se for do sexo masculino, ou *iaiá*, se for do sexo feminino). Explica-se aos jogadores que "ioiô" e "iaiá" era como os escravos se referiam a seu senhor e sua senhora, respectivamente (as crianças, filhas dos senhores de escravos eram, chamadas de ioiozinho e iaiazinha). Sorteia-se o trio da equipe que será "pegadora". O jogador do trio-pegador que está sentado na "cadeirinha" é quem tentará "tocar" os "ioiôs" e "iaiás" dos outros trios. O "ioiô" ou "iaiá" do trio "tocado" passa a ser "pegador". A um determinado sinal do(a) professor(a), os jogadores de cada trio se revezam na "cadeirinha". Numa mesma partida, todos os jogadores de um trio devem ter a oportunidade de serem "ioiôs" ou "iaiás". A troca do jogador que senta na "cadeirinha" deve ser muito rápida e não interromper a atividade, para que os trios possam se afastar com alguma vantagem do trio-pegador. Explica-se que serão permitidas interações verbais entre os jogadores em seus respectivos papéis.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procurem agir como "ioiôs", "iaiás" e "escravos"! O que dizem os "ioiôs" e "iaiás"? Como dizem essas coisas? Como falam os "ioiôs" e "iaiás" com seus escravos? O jogador que está na "cadeirinha" formada pelos braços dos "escravos" do trio-pegador é o único que deve "tocar" nos outros "ioiôs" e "iaiás" dos demais trios! Quando eu bater palmas, os jogadores de cada trio deverão trocar de papéis, revezando-se na "cadeirinha", sem interromper o jogo de pegador! (Bate palmas.)

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores agiram como "ioiôs", "iaiás" e "escravos"? O que diziam os "ioiôs" e "iaiás" da equipe? Como os "ioiôs" e "iaiás" se relacionavam com seus escravos? O que falavam os "escravos"? Todos os jogadores de um trio tiveram oportunidade de sentar-se na "cadeirinha"? Quando havia a troca de papéis nos trios da equipe, o jogo de pegador era interrompido? Como cada um se sentiu sendo "ioiô" ou "iaiá" e "escravo"? Por que existiram escravos no Brasil? Por que só os negros e índios foram escravizados no Brasil? Existem escravos brancos? O que leva um ser humano a fazer de outro ser humano um escravo? Existem ainda hoje escravos no planeta? Onde? Por quê? O que cada um sabe sobre a resistência negra à escravidão no Brasil? Por que existe discriminação racial entre seres humanos?

3. João-teimoso[4]

Precondição: platéia de jogadores. Número ímpar de participantes.

Foco: agir como "joão-teimoso", mantendo as regras originais do jogo homônimo.

Descrição: o grupo é dividido em grandes equipes com número ímpar de participantes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe é subdividida em trios de jogadores com compleição física semelhante. Dois dos jogadores de um trio se posicionam frente a frente. O terceiro jogador será o "joão-teimoso" e se coloca entre os dois, deixando-se cair para a frente e para trás, mantendo os braços "colados" ao corpo (que deve estar enrijecido) e a sola dos pés "coladas" ao chão. Os dois primeiros amparam o terceiro colega, lançando-o alternadamente para a frente e para trás, *com suavidade*. A um sinal do(a) professor(a), os participantes de um trio se substituem como "joão-teimoso". Explica-se que serão permitidas interações verbais (uso de palavras) durante a atividade.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procure agir como "joão-teimoso"! Que coisas o "joão-teimoso" diz? De que maneira diz essas coisas? Tentem lançar o "joão-teimoso" *com suavidade* em direção ao outro parceiro de jogo! Quando eu bater palmas, os jogadores do trio vão trocar de papéis rapidamente, sem interromper o ritmo do jogo! (Bate palmas.)

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores agiram como "joão-teimoso"? O que diziam os jogadores no papel de "joão-teimoso"? Os participantes dos trios lançavam o seu "joão-teimoso" em direção um ao outro com suavidade? Quando ocorria a troca de papéis, o ritmo da atividade era mantido? Como cada um se sentiu sendo "joão-teimoso"?

Nota: este jogo só deve ser proposto quando o grupo estiver trabalhando junto há algum tempo e os participantes já tiverem se acostumado a estabelecer relações de confiança e cumplicidade com os colegas.

4. Mamãe posso ir?[5]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: agir como "mamãe" e de acordo com *ações*, *papéis* ou *lugares* determinados.

Descrição: o grupo é dividido em grandes equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Na equipe, define-se o jogador-mamãe. Os outros participantes posicionam-se um ao lado do outro, numa das extremidades da área de jogo oposta àquela em que se encontra o jogador-mamãe. Sem uma ordem preestabelecida, um membro da equipe pergunta à "mamãe" em alto e bom som: "Mamãe, posso ir?". O(a) aluno(a) no papel de "mamãe" responderá: "Pode!". O mesmo jogador faz nova pergunta: "Quantos passos?". E a "mamãe" lhe dirá a quantidade de passos que deverá dar (ex.: "Três!"). Ainda o primeiro jogador pergunta: "De que jeito?". E a "mamãe" determinará *como* o jogador se deslocará. Ex.: "Chupando manga!" (que), ou "Como um ladrão fugindo da polícia!" (que/quem), ou "Pisando na lama!" (que/onde), ou ainda "Como macaco!" (quem). O jogo termina quando algum dos jogadores da equipe atinge a "linha de chegada", na qual se encontra a "mamãe". Se possível, todos os membros de uma equipe devem se revezar no papel de "mamãe".

---

[4] Adaptação minha ao *sistema de jogos teatrais* de jogo tradicional infantil homônimo.

[5] Adaptação minha ao *sistema de jogos teatrais* de jogo tradicional infantil homônimo.

Diálogo que instala o jogo:

Jogador: Mamãe, posso ir?
Mamãe: Pode!
Jogador: Quantos passos?
Mamãe: (Determina a quantidade de passos.)
Jogador: De que jeito?
Mamãe: (Determina como o jogador deve se deslocar.)

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tente agir e falar como a "mamãe"! Procure agir de acordo com o *quem*, o *onde* ou o *que* determinado pela "mamãe"!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: o jogador-mamãe agiu e falou como "mamãe"? Os jogadores da equipe agiram de acordo com o *quem*, o *onde* e o *que* determinados pela "mamãe"? Como cada um se sentiu sendo "mamãe"?

5. Que-Onde-Quem com base em uma "foto"[6]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar *quem* se é, o *que* se faz e *onde* se está, com verbalização, baseado numa "foto" da ação.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe decide o *que*, o *onde* e os *quens* a serem mostrados. Pede-se aos jogadores para guardar segredo do que decidiram mostrar e para não planejar *como* se desenvolverá o que será mostrado. Lembra-se à equipe para não contar nem dizer com palavras *quem* são, *onde* estão e o *que* fazem na área de jogo. A equipe se arruma na área de jogo como numa "foto". A um sinal do(a) professor(a), a "foto" dos jogadores ganha "vida". Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores da equipe deverão valer-se exclusivamente dos próprios corpos. Lembra-se que serão permitidas verbalizações (uso de palavras).

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem permanecer parados, como numa foto! Quando eu bater palmas, essa foto vai ganhar vida! (Bate palmas.) Procurem nos mostrar os objetos que existem nesse lugar! Tentem nos fazer ver a idade que vocês têm! Procurem tornar visível para os observadores o que vocês estão fazendo na área de jogo!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores mostraram o *que*, o *onde* e os *quens* na área de jogo? Era possível ver as coisas e os objetos que havia no lugar mostrado pela equipe? Quem era quem na área de jogo?

6. Encerramento da sessão

6.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.
6.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja necessário.
6.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se for preciso.
6.4. Despedir-se do grupo.

---

[6] Atividade proposta com base em jogos sugeridos por Viola Spolin (1992, p. 103) e Augusto Boal (1996a, pp. 97-107).

23ª sessão de trabalho

1. Círculo de discussão
    1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da 22ª sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
    1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à 22ª sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Formular questões relativas ao processo de trabalho do grupo. Ex.: o que é necessário para que uma atividade como "João-teimoso" possa acontecer sem que alguém se machuque? Dá para confiar em todas as pessoas? Por quê? O que nos leva a confiar numa pessoa? E a desconfiar dela? É possível participar de um jogo teatral desconfiando dos parceiros de jogo?
    1.3. Solicitar definição do encarregado da realização do protocolo do dia.

2. Pinguço[1]
   Precondição: platéia de jogadores.
   Foco: agir como pinguço, mantendo as regras originais de um exercício de aquecimento físico, massagem e descontração proposto por Augusto Boal.
   Descrição: divide-se o grupo em equipes de, no mínimo, cinco jogadores. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe forma um círculo com todos os membros voltados para o seu interior, ombro a ombro. Um a um, os participantes posicionam-se no centro no papel de pinguço e deixam-se cair para qualquer lado, mantendo os braços "colados" ao corpo enrijecido, sem retirar a sola dos pés do chão. Os demais jogadores amparam o pinguço sem deixá-lo cair ao solo (são os curiosos). Os jogadores deverão interagir verbalmente quando nos papéis de "pinguço" e "curiosos". Toda a equipe deverá se revezar no papel de "pinguço".
   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procure agir como pinguço! O que diz o pinguço? Como ele fala? Tentem amparar com firmeza o pinguço e lançá-lo de volta com suavidade! Pinguço, procure manter a sola dos pés presa ao chão! O que dizem os curiosos em volta do pinguço? Procurem agir como populares curiosos! Quando eu bater palmas, novo jogador será o pinguço, sem interrupção do ritmo dessa atividade! (Bate palmas.).
   Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores agiram como "pinguço" e "curiosos"? Todos os participantes da equipe foram o "pinguço"? Quando um participante era substituído no papel de "pinguço", havia quebra do ritmo da atividade? Como cada um se sentiu como "pinguço" e como "curioso"?
   Nota: este jogo, também como a atividade 3 da sessão anterior, só deve ser proposto quando o grupo estiver trabalhando junto há algum tempo e os participantes já tiverem se acostumado a estabelecer uma relação de confiança e cumplicidade com os colegas.

3. Conversando sobre um assunto secreto[2]
   Precondição: platéia de jogadores.
   Foco: não revelar direta e explicitamente o assunto de uma conversa.
   Descrição: o grupo é dividido em grandes equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Sorteia-se, na equipe, uma dupla de jogadores. Pede-se à dupla escolhida que decida secretamente um *assunto* para conversar. Solicita-se que os demais membros da equipe se posicionem nas extremidades da área de jogo. Quando os jogadores da dupla decidirem o que vão conversar, dirigir-se-ão ao centro da área de jogo e darão início a uma conversa sobre o tal assunto secreto, sem revelá-lo direta e explicitamente para os outros participantes da equipe. Os demais membros da equipe, um a um, quando acharem que sabem o assunto sobre o qual a dupla está conversando, juntam-se à conversação, passando ao centro da área de jogo. Os parceiros da equipe, que estão nas extremidades da área de jogo observando a conversa da dupla, não devem fazer perguntas nem adivinhações sobre o assunto. Se o jogador que entrou na conversa não estiver enganado a respeito do tal assunto secreto da dupla, deverá se manter interagindo com os colegas. Caso esteja equivocado, deixa o bate-papo e a área de jogo. O assunto deve ser mantido em segredo até o momento da avaliação, que se segue ao encerramento das ações na área de jogo.
   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem não "entregar" o assunto sobre o qual estão conversando! Procurem alimentar a

---

[1] Adaptação minha ao sistema de jogos teatrais do jogo 7 de *200 exercícios para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1997, p. 59), sugerido por Augusto Boal.

[2] Adaptação do jogo A97 de *Theater game file handbook* (1975), sugerido por Viola Spolin. Título original: Throwing light.

conversa de vocês! Tentem usar uma linguagem indireta, sem se referir explícita e diretamente ao tema tratado! Quando algum membro da equipe achar que sabe sobre o que a dupla está conversando, deve passar ao centro da área de jogo e entrar no bate-papo. Procurem não fazer perguntas à dupla a respeito do assunto sobre o qual ela está conversando! Tentem falar sobre o assunto de forma indireta e por metáforas! Procurem fazer com que as palavras sirvam aos seus interesses! Tentem nos deixar ouvir o que estão dizendo na área de jogo! Procurem fazer com que todos nós possamos ouvir suas vozes!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: qual era o assunto sobre o qual a dupla conversava? Como foi possível descobrir o tema da conversa se os jogadores não se referiam direta e explicitamente a ele? Como cada um se sentiu durante essa atividade?

4. O Que-Onde-Quem baseado num assunto[3]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar *quem* se é, o *que* se faz e *onde* se está, com verbalização, baseado em conversa sobre um determinado assunto.

Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. A equipe escolhe um assunto e decide o *que*, o *onde* e os *quens* a serem mostrados na área de jogo. Pede-se à equipe para guardar sigilo do assunto que decidiram mostrar e para não planejar *como* se desenvolverá o que será mostrado. Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores da equipe deverão valer-se exclusivamente dos próprios corpos. Lembra-se à equipe que serão permitidas verbalizações (uso de palavras).

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procurem nos mostrar *onde* estão, o *que* fazem e *quem* são vocês! Tentem fazer com que possamos ouvir suas vozes e saber sobre o que vocês conversam! Procurem tornar fisicamente visíveis para nós os objetos que utilizam! Tentem nos mostrar que idade têm! etc.

Avaliação coletiva e auto-avaliação: sobre o que conversavam os participantes da equipe? Onde eles estavam conversando? O que faziam enquanto conversavam? Quem eles mostraram ser na área de jogo? Quais objetos a equipe tornou visíveis para nós? O tamanho e a dimensão dos objetos utilizados pelos jogadores se mantiveram os mesmos durante as ações na área de jogo?

5. Repetição de Que-Onde-Quem baseado num assunto, em câmara lenta, e sem palavras

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: repetir em câmara lenta e sem palavras os movimentos dos jogadores da equipe, durante o desenvolvimento da atividade anterior na área de jogo.

Descrição: conservam-se as mesmas equipes constituídas para a atividade anterior e a mesma ordem de apresentação delas na área de jogo. Pede-se aos jogadores da equipe que novamente mostrem o que foi apresentado ao grupo na atividade anterior, desta vez, em câmara lenta e sem palavras, destacando os movimentos que fizeram.

Instrução do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procurem se lembrar da seqüência de sua movimentação na área de jogo durante o desenvolvimento da atividade anterior! Tentem se mover em "câmara lenta" repetindo os movimentos que foram feitos da vez passada!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores da equipe se moveram o tempo todo em "câmara lenta"? A seqüência dos movimentos de cada jogador foi semelhante à da vez anterior? Era difícil recordar o que havia sido feito na vez anterior? Por quê? O que cada um descobriu sobre os movimentos que fazemos na área de jogo nessa atividade?

6. Encerramento da sessão
   - 6.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.
   - 6.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja necessário.
   - 6.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se for preciso.
   - 6.4. Despedir-se do grupo.

---

[3] Atividade proposta com base no Jogo do quem, acrescentando onde e o quê, de *Improvisação para o teatro* (1992, p. 103), sugerido por Viola Spolin.

24ª sessão de trabalho

1. Círculo de discussão
    - 1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da 23ª sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
    - 1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à 23ª sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Formular questões relativas ao processo de trabalho do grupo. Ex.: sempre nos recordamos de todos os movimentos que fazemos? Por quê? Existe diferença entre fazer um gesto e fazer um movimento? Qual? É possível dizer coisas por meio dos nossos movimentos? Como se pode saber o que uma pessoa quer dizer com um gesto? Sempre fazemos os movimentos que queremos fazer? Por quê? Sempre planejamos os movimentos que fazemos?
    - 1.3. Solicitar definição do(s) encarregado(s) da realização do protocolo do dia.

2. Fugitivos algemados[1]

   Precondição: platéia de jogadores.

   Foco: agir como "fugitivos algemados", mantendo as regras originais da atividade proposta por Ronaldo Yozo.

   Descrição: divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se aos jogadores da equipe que, de pé, formem um círculo dando-se as mãos. Avisa-se que não poderão soltar as mãos das mãos dos colegas durante toda a atividade, porque são "fugitivos algemados" de um presídio. Solicita-se aos participantes que experimentem os movimentos que cada um pode fazer sem soltar as mãos dos colegas. Pede-se aos jogadores que experimentem ficar todos, sem largar as mãos dos colegas, voltados para fora, de costas uns para os outros (para isso acontecer, basta que um dos participantes passe por baixo das mãos dadas dos jogadores a sua direita ou esquerda e, então, seja seguido por todo o grupo). Quando conseguirem, os "fugitivos algemados" alcançam finalmente a liberdade. O jogo só termina quando a solução for encontrada.

   Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: procurem agir como "fugitivos algemados"! Tentem agir como se estivessem em fuga de um presídio! Como falam e o que dizem uns aos outros os "fugitivos algemados"? Procurem nos deixar ouvir o que estão dizendo!

   Avaliação coletiva e auto-avaliação: os jogadores agiram como "fugitivos algemados"? O que os "fugitivos algemados" diziam uns aos outros? Como cada um se sentiu sendo "fugitivo algemado"?

   Nota: o(a) professor(a) não deve dizer como solucionar o problema. Se uma equipe descobrir a solução, não há inconveniente algum em propor a atividade para novo grupo de alunos, porque os estudantes deverão agir como "fugitivos algemados" até que estejam todos de costas uns para os outros.

3. Que-Onde-Quem baseado num único tema[2]

   Precondição: platéia de jogadores.

   Foco: mostrar *quem* se é, o *que* se faz e *onde* se está, com verbalização, baseado num determinado tema.

   Descrição: pergunta-se aos alunos que tema gostariam de abordar com a linguagem teatral. Discute-se com o grupo as propostas apresentadas, solicitando que as defendam apresentando seus argumentos. Coordena-se a eleição da proposta vitoriosa. Feita a eleição, divide-se o grupo em equipes. Define-se a ordem de apresentação das equipes na área de jogo. Pede-se aos jogadores da equipe que decidam o *que*, *onde* e *quem* vão mostrar usando verbalizações (palavras) na abordagem cênica improvisada do tema escolhido por todo o grupo. Pede-se às equipes que não planejem *como* se desenvolverá o que será mostrado na área de jogo. Avisa-se que, uma vez mais, não será permitido o uso de quaisquer suportes para o desenvolvimento das ações a serem mostradas (cadeiras, mesas, rudimentos de figurinos, adereços etc.). Os jogadores da equipe deverão valer-se exclusivamente de seus corpos. Lembra-se que serão permitidas as verbalizações (uso de palavras).

---

[1] Atividade proposta com base no Jogo do círculo, de *100 jogos para grupos* (1996, p. 99), apresentado por Ronaldo Yudi K. Yozo.

[2] Atividade proposta com base no Jogo do quem, acrescentando onde e o quê, de *Improvisação para o teatro* (1992, p. 103), sugerido por Viola Spolin.

Instruções do(a) professor(a) durante a atividade da equipe na área de jogo: tentem nos mostrar *quem* são vocês, *onde* vocês estão e o *que* estão fazendo! Procurem fazer com que possamos escutar o que vocês estão dizendo! Tentem fazer com que os observadores possam ver que idade vocês têm! Procurem tornar fisicamente reais os objetos que utilizam! Tentem fazer com que possamos ouvir suas vozes!

Avaliação coletiva e auto-avaliação: o que foi mostrado pela equipe? Onde acontecia o que a equipe mostrou? Quem os jogadores da equipe mostraram ser? Qual a relação do que foi mostrado na área de jogo com o tema escolhido pela turma?

4. Elegendo um dos Que-Onde-Quem mostrados[3]

Precondição: platéia de jogadores.

Foco: mostrar *quem* se é, o *que* se faz e *onde* se está, com verbalização, baseado num determinado tema.

Descrição: conservam-se as mesmas equipes da atividade anterior. Pede-se ao grupo que eleja um dos *Que-Onde-Quem* mostrados pelas equipes na atividade anterior. Coordena-se a eleição do *Que-Onde-Quem* sobre o tema escolhido pelo grupo. O *Que-Onde-Quem* escolhido é mostrado uma vez mais, pela mesma equipe que o desenvolveu originalmente. Pergunta-se aos estudantes se qualquer um deles (observadores) gostaria de substituir algum jogador da equipe que se encontra na área de jogo, para atuar em seu lugar e assumir seu *papel*, corrigindo atitudes e modificando os rumos e o desenvolvimento das ações que foram mostradas pela equipe. Pede-se então a esse estudante que substitua o jogador, no desempenho do *papel* em que este último atua na área de jogo. A equipe que está na área de jogo reapresenta o seu *Que-Onde-Quem*, só que, desta vez, com o observador-voluntário (espectATOR) substituindo o jogador da equipe que se encontra na área de jogo. Após encerrar-se a apresentação do *Que-Onde-Quem* com o observador-voluntário no papel representado pelo jogador original da equipe, o(a) professor(a) pergunta mais uma vez ao grupo se alguém quer mudar ou acrescentar alguma coisa, atuando em qualquer um dos papéis do *Que-Onde-Quem* escolhido pela turma. Os voluntários vão até a área de jogo e reapresenta-se o *Que-Onde-Quem*. Repetem-se os procedimentos até não ocorrerem mais sugestões.

Avaliação coletiva e auto-avaliação: o que mudou no *Que-Onde-Quem* original com a entrada dos observadores-voluntários? O tema escolhido se manteve o mesmo? Quais as contribuições dos observadores-voluntários ao desenvolvimento do tema? As substituições acrescentaram novas formas de abordar o tema do *Que-Onde-Quem*? O que faz com que um tema possa ser abordado de diferentes maneiras? Por que interpretações de um mesmo papel podem alterar o tratamento cênico de um mesmo tema?

Nota: não há instruções do(a) professor(a) durante a atividade das equipes na área de jogo.

5. Encerramento da sessão
   - 5.1. Lembrar ao grupo o(s) responsável(is) pela elaboração do protocolo dos trabalhos do dia.
   - 5.2. Lembrar ao grupo o traje adequado para as aulas de teatro, caso seja necessário.
   - 5.3. Lembrar o dia e o horário de início da sessão de trabalho, se for preciso.
   - 5.4. Despedir-se do grupo.

---

[3] Adaptação minha ao sistema de jogos teatrais de princípios da proposta "Teatro-Fórum", desenvolvida originalmente por Augusto Boal em *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas* (1991, p. 161). O teatro-fórum consiste basicamente na entrada dos espectadores (jogadores-observadores) em cena, com o objetivo de improvisar soluções diferentes para o conflito que lhes é apresentado teatralmente: é a discussão de um problema social por meio da linguagem cênica (Boal 1996a, p. 21).

25ª sessão de trabalho

1. Círculo de discussão
   1.1. Solicitar ao(s) aluno(s) encarregado(s) do registro da 24ª sessão a apresentação do protocolo, jornal ou história das atividades desenvolvidas no encontro anterior.
   1.2. Após a leitura e apresentação do protocolo referente à 24ª sessão, solicitar ao grupo que faça comentários, complementando o depoimento do(s) aluno(s) encarregado(s) do relato das atividades desenvolvidas no encontro anterior. Deixar que os comentários surjam espontaneamente, sem determinar quem deverá fazê-lo nem obrigar os alunos a falar. Formular questões relativas ao processo de trabalho do grupo: para que serve o teatro? Por que as pessoas vão ao teatro? É possível fazer teatro fora dos teatros? Onde? Como? Jogo teatral é teatro? Por quê?

2. Círculo da memória (sugestão de atividades)
   2.1. Solicitar ao grupo que fale sobre o que cada um descobriu sobre si, sobre os outros e sobre o tipo de trabalho realizado nas aulas de teatro. Ex.: tente dizer três coisas de que gostou e três coisas de que não gostou durante o desenvolvimento do curso. Quais mudanças cada jogador observou em seu próprio comportamento? O que se pode aprender numa aula de teatro?
   2.2. Exibir vídeo, se possível, com trechos do trabalho desenvolvido na turma (momentos iniciais, momentos ao longo do desenvolvimento do trabalho, momentos da sessão anterior). Entregar folhas de papel com pergunta(s) e reprodução de foto(s)[1] que documentem algum momento de atividade das equipes na área de jogo.
      2.2.1. Sugestões de pergunta(s) para a *recordação estimulada* do trabalho com a linguagem teatral desenvolvido no grupo: o que mostra a foto? O que fazem os alunos na foto? Como se chama a ação de tornar visíveis, no jogo teatral, objetos feitos com a substância do espaço? Qual a importância da estrutura Que-Onde-Quem para uma representação de natureza teatral? O que você descobriu sobre os jogos teatrais?
   2.3. Pedir a cada aluno que faça uma análise do seu portfólio,[2] expondo suas descobertas sobre a linguagem teatral.

3. Encerramento do curso
   3.1. Agradecer a presença e a colaboração de todos nas aulas do curso.
   3.2. Pedir a cada um que diga o que significou para ele(a) fazer parte do grupo.
   3.3. Despedir-se do grupo.

---

[1] Podem ser fotos de cena de espetáculos em cartaz, fotocopiadas ou montadas por colagem artesanal numa folha de papel.

[2] Conjunto dos protocolos relativos a todas as sessões de trabalho.

CONCLUSÃO

Por fim, resta-me dizer que uma das tendências atuais da linha de pesquisa denominada *teatro e educação*, pelo menos na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, tem sido a investigação das possibilidades de abordagem lúdica de textos literários. Esses estudos voltam-se para experimentação e formulação de procedimentos de abordagem de textos de gênero épico, lírico ou dramático, com jogos teatrais, de modo a preservar a grande conquista didática que representa a incorporação da espontaneidade e do frescor do fazer teatral improvisado às práticas pedagógicas do teatro.

A valorização da "leitura" e a *apreciação estética* de obras de arte, que caracteriza a perspectiva pós-moderna do ensino das artes, constitui um grande desafio posto a professores de teatro e teatro-educadores que buscam vincular suas práticas pedagógicas ao *sistema de jogos teatrais* spoliniano. Mas a plasticidade do sistema de Spolin permite a abordagem lúdica de textos que possam redimensionar as possibilidades de crescimento pessoal e desenvolvimento cultural do estudante, alargando-lhes o conjunto de referências culturais mais cotidianas utilizadas na construção das significações de seus enunciados cênicos. Conforme o aluno é confrontado com as idéias e o pensamento de outros – presente, nesse caso, na materialidade sonora, corporal e escrita do texto literário –, rompe-se o isolamento ou "etnocentrismo cultural" do estudante, oferecendo-se-lhe novas perspectivas para a leitura do mundo.

A apropriação de textos por parte do estudante, por meio de jogos teatrais, dá-se necessariamente no campo relaxado de um aprendizado absolutamente impregnado de caráter lúdico. Nesse processo, o aluno experimenta sua capacidade de uso consciente de sistemas complexos de representação semióticos que envolvam tanto o uso da palavra como o uso do corpo. Do engajamento ativo do aluno na área de jogo, ser-lhe-á possível tecer novas e infinitas possibilidades de significação da palavra na prática discursiva e ele será levado a considerar relevantes a entonação, os movimentos corporais, os gestos significativos (comunicação não-verbal) e a dialogia subjacentes a todos os enunciados humanos. O estudante-jogador descobre-se, então, prazerosamente, "autor" e "leitor" de sentidos.

A proposta metodológica para o ensino do teatro ancorada no *sistema de jogos teatrais* spoliniano, exposta na segunda parte deste livro, busca sinalizar a superação do "espontaneísmo" e da "livre expressão", que tanto caracterizaram o ensino das artes durante os anos 60 e70, sistematizando procedimentos que redimensionam o papel do teatro na educação escolar e, conseqüentemente, solicitam do professor o compromisso pedagógico com a organização de ambientes para o aprendizado das possibilidades estéticas e comunicacionais da linguagem cênica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPIAH, K.A. (1995). *In my father's house: Africa in the philosophy of culture*. Nova York: Oxford University Press.

BARBOSA, Ana Mae (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.

_______ (org.) (1993). *O ensino das artes nas universidades*. São Paulo: Edusp.

BOAL, Augusto (1979). *Técnicas latino-americanas de teatro popular*. São Paulo: Hucitec.

_______ (1991). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_______ (1996a). *O arco-íris do desejo: Método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_______ (1996b). *Teatro legislativo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_______ (1997). *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_______ (1998). *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CAVALIERI, Ana Lúcia F. (1997). *Teatro vivo na escola*. São Paulo: FTD.

CHACRA, Sandra (1991). *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva.

_______ (1998). *Práticas teatrais e outras práticas artísticas*. São Paulo: ABNL.

COURTNEY, Richard (1980). *Jogo, teatro e pensamento: As bases intelectuais do teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva.

DINIZ, Gleidemar J.R. (1995). *Psicodrama pedagógico: Teatro-educação seu valor pedagógico*. São Paulo: Ícone.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende (1995). *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez.

GORDON, Edmund W. *et. al.* (2003). *Changing the script for youth development: An evaluation of the All Stars Talent Show Network and the Joseph A. Forgione Development School for Youth*. Nova York: Institute for Urban and Minority Education/Iume, Teachers College, Columbia University.

HOLZMAN, Lois (2005a). "A (very) brief history of social therapy". *Psych Out. The Newsletter of the East Side Institute for Group and Short Term Psychotherapy*, vol. 4, nº 1. Nova York: East Side Institute, jul., p. 1.

________ (2005b). *Psicologia performática*. [*online*]. Disponível na Internet: www.educacaoonline.pro.br. Arquivo consultado em set.

HOLZMAN, Lois e MENDEZ, Rafael (2003). "Preface". *Psychological investigations: A clinician's guide to social therapy*. Nova York/Hove: Brunner-Routledge.

JAPIASSU, Ricardo O.V. (1999). "O ensino do teatro nas séries iniciais da educação básica: A formação de conceitos sociais no jogo teatral". Dissertação de mestrado. São Paulo, ECA/USP.

KISHIMOTO, Tizuko M. (1995). *Jogos tradicionais infantis*. Petrópolis: Vozes.

KOUDELA, Ingrid D. (1991). *Brecht: Um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva/ Edusp.

________ (1992a). *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva.

________ (1992b). *Um vôo brechtiano*. São Paulo: Perspectiva.

________ (1996). *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva/Fapesp.

KREPSKI, Lúcia Helena (1997). *Teatralização de jogos tradicionais*. São Paulo: CAC/ ECA/USP.

LOPES, Joana (1989). *Pega teatro*. Campinas: Papirus.

MORENO, J.L. (1974). *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé.

NEWMAN, Fred e HOLZMAN, Lois (2002). *Lev Vygotsky cientista revolucionário*. São Paulo: Loyola.

________ (2003). *All power to the developing!* Nova York: East Side Institute for Short Term Psychotherapy. [Rascunho impresso de artigo solicitado pela revista *Annual Review of Critical Psychology*]

O'NEIL, Cecily e LAMBERT, Alan (1990). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. Portsmouth, New Hampshire: Stanley Thornes.

PIAGET, Jean (1978). *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan.

PONCE, Aníbal (1995). *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez.

PUPO, Maria Lúcia de S.B. (1991). *No reino da desigualdade*. São Paulo: Perspectiva.

________ (1997). "Palavras em jogo: Textos literários e teatro-educação". Tese de livre-docência. São Paulo, ECA/USP.

RAMAL, Andrea C. (1997). "A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei 9.394/96): Destaques, avanços e problemas", *Revista do Ceap*, ano 5, nº 17, pp. 5-21.

READ, Herbert (1977). *Educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes.

REY, González (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Thompson/Pioneira.

ROMAÑA, Maria Alicia (1996). *Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama*. Campinas: Papirus.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker F. (1994). *Freinet: Evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione.

SAVIANI, Dermeval (1997/1998). "A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação", *Princípios, Revista Teórica, Política e de Informação*, nº 47 (dezembro-janeiro), pp. 66-72.

SCHAEFFER, Maria Lúcia G.P. (1988). *Anísio Teixeira: Formação e primeiras realizações*. São Paulo: FE/USP.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (1998). *Escola agora: Aprendendo sempre, Edição Especial*, ano III, nº 17 (abril), pp. 1-4.

SLADE, Peter (1978). *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus.

SMAGORINSKY, P. e COPOCK, J. (1995). "The reader, the text, the context: An exploration of a choreographed response to literature", *Journal of Reading Behavior*, nº 27, pp. 271-278.

SPOLIN, Viola (1975). *Theater game file handbook*. St. Louis, Missouri: Cemrel Inc.

________ (1992). *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva.

________ (1999). *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (1998). *Arte em foco – Revista de Estudos sobre Produção Artística: Drama como método de ensino*. Departamento Artístico-Cultural, v. 1, nº 1 (segundo semestre).

VITA, Marly de Jesus Bonome (1994). "Histórias da história do teatro aplicado à educação". Dissertação de mestrado. São Paulo, ECA/USP.

VYGOTSKY, L.S. (1972). *Psicologia del arte*. Barcelona: Barral.

________ (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Havana: Editorial Científico Técnica.

________ (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

________ (1998). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.

YOZO, Ronaldo Yudi K. (1996). *100 jogos para grupos: Uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas*. São Paulo: Ágora.

Bibliografia de apoio ao professor

BENJAMIN, Walter (1984). "Programa de um teatro infantil proletário". *In*: *Reflexões: A criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus.

BRANDÃO, Heliana e FROESELER, Maria das Graças V.G. (1998). *O livro dos jogos e das brincadeiras para todas as idades*. Belo Horizonte: Leitura.

CHAGAS, Amara (1992). *A brincadeira prometida... o jogo teatral e os folguedos*. Dissertação de mestrado. São Paulo, ECA/USP.

COELHO, Ana Flora Ferraz de Camargo (1989). *Introdução do texto literário ou dramático no jogo teatral com crianças*. Dissertação de mestrado. São Paulo, ECA/USP.

ELKONIN, Daniil B. (1980). *Psicologia del juego*. Madri: Visor.

________ (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.

FAURE, Ferard e LASCAR, Serge (1982). *O jogo dramático na escola primária*. Lisboa: Estampa.

FISCHER, Ernest (1987). *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan.

FRIEDMANN, Adriana (1998). *A arte de brincar*. São Paulo: Scritta.

FRITZEN, Silvino José (1997). *Jogos dirigidos para grupos, recreação e aulas de educação física*. São Paulo: Vozes.

________ (1997). *Exercícios práticos de dinâmica de grupo*. V. 1 e 2. Petrópolis: Vozes.

GARDNER, Howard (1998). *As artes e o desenvolvimento humano*. São Paulo: Artes Médicas.

GUINSBURG, Jacó (1996/1997). "Considerações sobre a tríade essencial: Texto, ator e público", *Revista USP – Dossiê Sociedade de Massa e Identidade*, nº 32 (dezembro-fevereiro), pp. 170-177.

HUIZINGA, Johan (1996). *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva.

KISHIMOTO, Tizuko M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.

________ (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez.

LEENHARDT, Pierre (1974). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Estampa.

MARCHAND, Pierre (org.) (1995). *O teatro no mundo: A história dos atores, dos figurinos, do público e dos cenários*. São Paulo: Melhoramentos.

MORENO, J.L. (1984). *O teatro da espontaneidade*. São Paulo: Edusp.

NOGUEIRA, Márcia P. (1993). "Teatro com meninos de rua". Dissertação de mestrado. São Paulo, ECA/USP.

NOVELLY, Maria C. (1994). *Jogos teatrais: Exercícios para grupos e sala de aula*. Campinas: Papirus.

RABELO, Vitória (1998). *Jogos infantis na escola moderna: Jogos de salão*. Belo Horizonte: Itatiaia.

REVERBEL, Olga (1974). *Técnicas dramáticas aplicadas à escola*. Porto Alegre: Editora do Brasil.

________ (1979). *O teatro na sala de aula*. Rio de Janeiro: José Olympio.

________ (1989). *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione.

ROJAS-BERMÚDEZ, Jaime G. (1980). *Introdução ao psicodrama*. São Paulo: Mestre Jou.

SIGNORELLI, Maria (1963). *El niño e el teatro*. Buenos Aires: Eudeba.

VYGOTSKY, L.S. (1982). *La imaginación e el arte en la infancia (ensayo psicologico)*. Madri: Akal.

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Bartira Gráfica e Editora Ltda.